

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Klassiõpetaja õppekava

Rita Raissar

KUULAMISTEGEVUSED JA -LIIGID
KUULAMISOSKUSE KUJUNDAJATENA
1. KLASSI EMAKEELETUNNIS:
HEA ALGUSE JA TAVAKLASSIDE VÕRDLUS

Magistritöö

Juhendaja: Maret Olo (MA)

Läbiv pealkiri: Kuulamistegevused ja kuulamisliigid 1. klassis

Tartu 2010

Kuulamistegevused ja -liigid kuulamisoskuse kujundajatena**1. klassi emakeeletunnis: Hea Alguse ja tavaklasside võrdlus****Resümee**

Käesoleva magistritöö eesmärk oli võrrelda kuulamisega seotud tegevusi 1. klassi emakeeletunnis Hea Alguse ja tavaklassides, lähtudes kolmest kuulamisiigist: väärtustav-nautiv, tähelepanelik ja kriitiline kuulamine. Eesmärgist tulenevalt selgitati välja kahe rühma erinevused kuulamise allikates, kuulamisele kulutatud ajas ja kuulamisega seotud tegevustes. Uurimuses osales kokku kaheksa õpetajat, kellest neli praktiseerisid Hea Alguse metoodikat ja neli õpetasid tavaklassis. Andmekogumismeetodina kasutati emakeeletunni vaatlust. Oletati, et kuulamise peamine allikas on õpetaja. Hüpootees ei leidnud kinnitust: õppimine toimub õpetaja-õpilase omavahelise suhtlemise käigus. Hüpootees, et peamiseks oodatavaks kuulamisiigiks on tähelepanelik kuulamine, leidis kinnitust. Uuritavate vähesuse tõttu ei toodud välja üldistusi, vaid vaadeldi olulisemaid tendentse. Hea Alguse programmi põhimõtteid on ajapikku levinud tavaklassidesse. Märksõnad: kuulamisiigid; kuulamistegevused; kuulamisallikas; kuulamisoskus; kuulamine

**The Listening Activities and Listening Types Developing Listening Skills in
Mother Tongue Lessons of Year 1: Comparison of Step by Step and Mainstream Classes**

Abstract

The aim of the present research was to compare the listening activities in mother tongue lessons of first grade in Step by Step and mainstream classes considering the three different listening types: valuing/enjoying, attentive and critical listening. According to the aim, the differences between the two groups in listening sources, time spent on listening tasks and listening activities were found out. There were eight teachers participating in the study; four of them were teaching in common classes and four working by the Step by Step methodology. The observation survey of mother tongue lessons was used as the method of this research. It was hypothesised that the main resource of listening would be a teacher. This hypothesis was not proved, as the learning process takes place with communication between a teacher and pupils. The hypothesis about the attentive listening as the most expected listening type was proved. Due to the small number of pupils surveyed, no generalisations were made, but only more important tendencies were considered. The principles of Step by Step programme have been introduced in mainstream classes during the recent years.

Keywords: listening types; listening activities; listening source; listening skill; listening

Sisukord

1. Sissejuhatus	4
1.1. Kuulamise olemus ja tähtsus	5
1.2. Kuulamiseelsed, -aegsed ja -järgsed tegevused	6
1.2.1. Kuulamiseelne tegevus.....	6
1.2.2. Kuulamisaegne tegevus.....	8
1.2.3. Kuulamisjärgne tegevus.	9
1.3. Kuulamise põhiliigid	11
1.4. Kuulamisoskus Hea Alguse metoodikas	13
1.5. Ülevaade uurimustest Eestis ja mujal maailmas	14
1.6. Uurimuse eesmärk ja hüpoteesid.....	15
2. Metoodika.....	16
2.1. Uuritavad	16
2.2. Mõõtevahendid.....	16
2.3. Protseduur.....	17
2.4. Andmetöötluse põhimõtted ja kasutatud meetodid	17
3. Tulemused	18
4. Arutelu.....	21
Kasutatud kirjandus.....	31
Lisad	35
Lisa 1. Vaatlusleht nr 1	35
Lisa 2. Vaatlusleht nr 2	37

1. Sissejuhatus

1. klassis on oskuste kujundamise aeg, kus nii kuulamine, kõnelemine, kirjutamine kui ka lugemine on võrdselt tähelepanu all (Hiiepuu, 2009). Õpetaja ülesanne on kujundada juhendamise ja eesmärgistatud tegevuste kaudu õpilases vajalikud oskused.

Kuulamisoskus aitab mõista kõnet ja on aluseks teiste oskuste kujunemisele (Kärtner, 2000). Arvestades, et üks oskus toetab pidevalt teist ja et oskuse kujunemiseks vajab õpilane täpset juhendamist, võib kujuneda olukord, kus peamiseks kuulamisallikaks tundides on õpetaja ning oodatavaks kuulamisliigiks tähelepanelik kuulamine (Imhof, 2008; Uusen, 2002).

Igas tunnis esineb hulganisti mitmesuguseid kuulamisel põhinevaid tegevusi ja ülesandeid ning seetõttu on mõistetav, et kuulamise osa ei saa tundides olulisel määral vähendada, kuid õpetaja võimuses on õpilase jaoks kuulamist kergendada (Kärtner, 2000). Õpetaja saab planeerida tegevusi, mis põhinevad mitmekesisel ja mitmesuunalisel (õpetaja-õpilane, õpilane-õpilane) suhtlemisel, ning varieerida erilaadsete õppeülesannetega kuulamistegevusi ja kuulamisliike.

Eestis puuduvad kuulamisoskust käsitlevad põhjalikult uuritud. Leidub küll autoreid, kes on uurinud kuulamist koolis ja kuulamisoskust pedagoogilisest seisukohast, kuid enamasti on tegemist üksikküsimusi käsitleva lühikirjutise, oma töökogemuse tutvustamise või seisukoha edastamisega. Antud magistritöö tugineb Imhofi (2008) uurimusele, milles selgitati välja kuulamise ajaline osa noorema kooliastme õpilase tüüpilises koolipäevas, kuulamisega seotud tegevuste varieeruvus klassiti ning nende tegevuste põhijooned.

Käesoleva töö peaesmärk on uurida, kuidas jaotuvad kuulamisega seotud tegevused ja kuulamisliigid 1. klassi emakeeletunnis ning kui palju aega kulutatakse kuulamisele ja kes on peamine kuulamisallikas.

Viimastel aastatel on Eesti koolides emakeeleõpetuse üldised põhimõtted muutunud. Uued suunad rõhutavad lapsekeskse õpikeskkonna loomise olulisust: õpikeskkonna kujundamisel lähtutakse õpilase arenguvajadustest ning õpilane on õpiprotsessis aktiivne osaleja (Türbsal, 2004; Uusen, 2002). Seetõttu pidas autor oluliseks võrrelda Hea Alguse ja tavaklasse, et selgitada välja kuulamisega seotud tegevuste sarnasused ja erinevused.

1.1. Kuulamise olemus ja tähtsus

Erinevate kuulamisega seotud oskuste kujunemise ja kujundamise eelduseks on tõsiasi, et laps kuuleb. Kuulmine on tihedalt seotud kuulamisega (Rost, 2002). Kuulmine on passiivne protsess, mis toimib iseenesest ja ei nõua keskendumist ega tähelepanu. Kuulamine on aga aktiivne teadlik protsess, mis hõlmab nii kuulmist, keskendumist kui ka arusaamist ning mille käigus muutub suuline kõne kuulaja ajus tähenduseks, võimaldades kuuldut mõista (Dumont & Lannon, 1990; Kikas, 2008; Uusen, 2002; Veenpere, 2001).

Kuulamine on tähtis õppimise ja arengu seisukohalt. Uurimuste (Leiger, 2001) järgi suudab õpilane jätta kuulatud tekstist meelde 5–10%. Seega jääb suur osa kuuldust vaid taustamüraks, mis peagi ununeb. Kuulamiskao põhjuseks võib olla asjaolu, et ei osata kuulata (Veenpere, 2001). Oskamatus põhjustab olukorra, kus õpilane ei suuda eristada olulist ebaolulisest ja eksib otsuseid tehes. Nii jäävadki õpilase teadmised kesiseks ja ta ei tule oma ülesannetega toime (Veenpere, 2001; Veskimeister, 1997).

Kuulamine on oluline oskus, mida läheb vaja oma töö organiseerimisel. Õpilane, kes ei suuda jälgida õpetaja tööjuhiseid ega orienteeru ülesannetes, mida ta peab täitma, ei saa loota ka headele tulemustele (Kärtner, 2000). Luges ja kirjutades on võimalik tekstis tagasi liikuda ning selle üle mõtiskleda. Kuulamisel aga, kui tähelepanu korrakski hajub, on kuuldud teksti võimatu taastada (Veskimeister, 1997).

Kuulamine on vajalik suhtlemisprotsessis ja aluseks headele suhetele. Kuulamise kaudu tajutakse räägitavat keelt ning see võimaldab osaleda vestluses, kus iga osaline on nii kuulaja kui ka kõneleja (Hausenberg, Kikerpill, Rõigas & Türk, 2004). Kui ei kuulata aktiivselt, kaasa mõtlemata, siis sõnum moondub, tekib väärarusaamisi ning ahel katkeb või võtab suuna, mis ei vii mõistmiseni. Kuulamisoskuse pealiskaudsus on koolitunnis suur probleem: õpilane kuuleb, kuid ei kuula (Uusen, 2002).

Kuulamine on määrav õpilase võimete arendamisel. Vögtski (2006) peab oluliseks kuulamisel saadud kogemust, mis paneb tööle mälu, tähelepanu, kontsentratsiooni ning mitmesugused mõtlemisvormid. Kõik need tegevused arendavad mõtlemist, sunnivad rakendama tähelepanu ja keskendumisvõimet. Õpilane, kes tunnis aktiivselt kuulab, arendab kahtlemata oma võimeid (Krall, Sõrmus & Toomsalu, 1997).

Uurimuse (Imhof, 2008) järgi tuginevad 1. klassis kasutatavad tegevused peamiselt kuulamisele, toetades nii lugemist, kirjutamist kui ka kõnelemist. Lugemisel on vaja silma ja kõrva koostööd, et kuulda õiges järjekorras sõna iga häälikut. Kõnelemisel ühendatakse kuuldud sõna ja vastav ese, nähtus või seda tähistav mõiste kuulmise abil (Padrik & Hallap, 2008; Uusen, 2002). Kirjutamisel on oluline sõna kuulamine tervikuna, sest laps õpib

kirjutama suulise teksti najal. Kirjasõnast arusaamiseks peab ta selle esialgu „tõlkima“ temale arusaadavasse ehk kuuldavasse keelde (Kikas, 2008; Kivi & Sarapuu, 2005).

Kuulamist õpetatakse kuulamistegevuste abil, mille eesmärk on arendada oskusi, mis on vajalikud suhtlemiseks ümbritsevaga, võimaldavad hankida kuulamise kaudu vajalikku teavet ning aitavad mõista erinevaid tekste (Hiiepuu & Hiisjärve, 2005). Tulenevalt õpetaja poolt püstitatud eesmärgist ja ülesannetest jaotuvad tegevused kuulamiseelseteks, kuulamisaegseteks või kuulamisjärgseteks. Kuulamistegevuste jaotuse, eesmärkide ja sisu määratlemisel ning avamisel tuginetakse nii Hiiepuu ja Hiisjärve (2005) kui ka Kärtneri (2000) materjalidele, mis olid aluseks ka käesoleva magistritöö andmete kogumisel. Järgnevalt keskendutakse kuulamistegevuste eesmärkide ja sisu avamisele.

1.2. Kuulamiseelsed, -aegsed ja -järgsed tegevused

Kuigi kuulamist saab õpetada kõigis tundides, on kuulamisoskuse arendamise keskpunktiks emakeeleõpetus, milles omandatud oskused laienevad kogu õpitegevusele. Kuulamisoskus on oskus, mis määrab, mida õpilane koolitunnis kuuleb ja omandab ning selle oskuse varajane ja regulaarne õpetamine on eelduseks, et õpilane suudab hankida vajalikku teavet kuulamise kaudu (Kärtner, 2000). Erinevaid osaoskusi kasutatakse lõimitult tunni eri etappides nii, et kokkuvõttes moodustub tunnist tervik (Kulderknup, 2004; Mürsepp, 1998).

Emakeeletund oma struktuurilise ülesehituse ja mitmekesiste suhtlemissituatsioonidega ühendab endas nii lugemise ja kirjutamise kui ka kõnelemise ja kuulamise. Tavaliselt sisaldab tunni iga tegevus vähemalt kolme (kui mitte kõigi nelja) osaoskuse arendamist samal ajal (Kärtner, 2000; Maiberg, Rikker & Voltein, 2007). Ühtlasi võivad need olla ka kõnelemis-, kirjutamis- või lugemiseelsed, -aegsed või -järgsed tegevused. Et sinne magistritöö käsitleb just kuulamistegevusi, siis teisi osaoskusi ei avata.

Kuulamistegevused tunnis on seotud tunni teema ja eesmärkidega, milles sisalduvad ülesanded aitavad neid eesmärke saavutada. Hiiepuu jt (2005) jaotavad kuulamisel põhinevad tegevused kuulamiseelseteks, -aegseteks ja -järgseteks.

1.2.1. Kuulamiseelne tegevus. Kuulamiseelse tegevuse eesmärk on häälestada õpilased teemasse, äratada neis huvi ja ootusi kuulatava sisu suhtes ning luua seoseid uute ja juba olemasolevate teadmiste vahel. Tegevus algab vajalike õppevahendite väljavõtmisega, õpetajapoolse lühikese sissejuhatusega teemasse ning varemõpitu kordamisega, mille käigus selgitatakse välja õpilaste eelteadmised ja kogemused. Tegevus lõpeb õpetajapoolse

eesmärgistatud ülesande püstitamisega, milleks võib olla ka tutvumine harjutuse tööjuhendiga (Hiiepuu & Hiisjärv, 2005; Kärtner, 2000).

Uurimuste (Schmidt-Rinehart, 1994) järgi omandab õpilane uued teadmised kergemini, kui tal on õpitava kohta olemas teatud eelteadmised. Kikase (2005) järgi on uurimused näidanud, et õpetajad küll arvavad end teadvat õpilaste eelteadmisi, kuid tegelikkus on teistsugune. Samas ei mõista kõik õpilased isegi hoolikalt kuulates õpetaja juttu ühtemoodi: vastavalt eelteadmistele tõlgendab igaüks kuuldut omamoodi (Hausenberg *et al.*, 2004; Maiberg *et al.*, 2006). Seetõttu tuleb välja tuua õpilaste eelteadmised teema kohta, mis aitavad neil uut kergemini mõista, oma kogemusega võrrelda, muuta vajaduse korral oma seniseid valesid arusaamu ning luua seoseid uute ja juba olemasolevate teadmiste vahel (Kikas, 2005).

Algklassiõpilast iseloomustab huvi tegutseda ja õppida, samas tüdineb ning väsib ta kergesti, kui ülesanded on keerulised ja igavad (Kikas, 2005). Uurimuste (Kolk, Ennok & Jaani, 2005) järgi on selles vanuses õpilasel kõige vähem arenenud kuulmistähelepanu. Tähelepanu nõrkuse tõttu juhib õpilase tunnetust huvi, mis määrab selle, mida õpilane märkab ja mis meelde jääb. Seetõttu on kuulamiseelse etapi üks mõte aidata õpilasel tähelepanu koondada, et keskenduda järgnevale ülesandele. Näiteks, kui tunnis on vaja üle minna mängult õppetööle või kui harjutus vahetub teist liiki ülesandega, vajavad õpilased motivatsiooni, et suunata oma tähelepanu uuele ülesandele (Hallap & Padrik, 2008; Karlep, 1999; Ruutmets & Saluveer, 2008).

Uurimuste (nt Rafoth, 2000, viidatud Kikas, 2005 j) ja eri autorite (Kärtner, 2000; Lerkkanen, 2007; Talts, 1997, 2000; Uusen, 2002) väitel on kuulamise puhul eesmärgi olemasolu korral tugev mõju sellele, mida kuulaja suulisest tekstist välja loeb ja meelde jätab. Et õpilane teaks, millele tähelepanu pöörata, peab õpetaja andma ülesande (näiteks küsimusena) juba enne kuulamise juurde asumist. Tähelepanu abil valib õpilane kuuldud infohulgast teatud osa, mille ta meelde jätab. Vastupidiselt toimides, kus õpilane peab esmalt kuulama ilma kindla eesmärgita ning seejärel vastama küsimustele, mis nõuavad valikulise teabe leidmist, põhjustab olukorra, et õpilane pöörab tähelepanu ebaolulistele detailidele ega suuda ülesannet täita (Bodunova, 2001; Hausenberg *et al.*, 2004; Sula, 2001).

Arvestades õpilase vähest kuulamisoskust ning seda, et iga töövõtte eeldab õpetaja ja õpilase koostööd, toimub juhendamine ja õppimine peamiselt kuulamise vahendusel, kus tööjuhendid arutatakse enne ülesande juurde asumist kõva häälega läbi (Imhof, 2008; Tuulik, 1995). Juhendamist määratletakse kui õpetaja tegevust, mis annab vajalikud eelteadmised ja suunised ülesande lahendamiseks (Krull, 2000). Järgneva töö juhised tuleb õpetajal anda selge, lihtsa ja täpse korraldusena, nt „Kuula ja leia vastus!“, „Kuula ja korda!“, „Kuula ja

kriipsuta!“ (Lerkkanen, 2007). Arvestades, et õpilase võime jaotada tähelepanu on väike, saab korraga anda ühe ülesande. Ülesande eesmärgist lähtuvalt järgneb kuulamiseelsele etapile kuulamisaegne või -järgne tegevus (Uusen, 2002).

1.2.2. Kuulamisaegne tegevus. Kuulamisaegse tegevuse eesmärk on see, et õpilane täidab kuulamise ajal suulise või kirjaliku harjutuse. Kuulamisaegse tegevuse algul tutvutakse ühiselt harjutuse sisuga ning seejärel täidetakse harjutus teksti kuulamise ajal. Kuulamisaegne tegevus lõpeb ülesande ühise kontrolliga (Hiiepuu & Hiisjärv, 2005; Kärtner, 2000).

Uurimuste (Kolk *et al.*, 2005; Pandis, 2004; Walsh, 2003a) järgi on erinevate oskuste kujunemisel kindel ajavahemik, kus laps on eriti vastuvõtlik teatud kogemustele. Esimeses klassis on kuulmistaju arendamise soodusaeg. Kuulamisaegsed ülesanded arendavad õpilase kuulmistaju, mille ülesanne on eristada üksteisest kuulmisanalüsaatorisse saabuvald helisid (Kärtner, 2000; Puik, 2005). Arvestades, et emakeeleõpetuse pearõhk on lugemaõppimisel, siis iseloomustavad seda etappi peamiselt ülesanded, mis treenivad kõrva eristama erinevaid häälikuid ja nende pikkusi. Selleks, et õpilane kuuleks oma lugemisoskuse puudujääke, harjutatakse lugemist ja häälimist kõva häälega (Hausenberg *et al.*, 2004; Maiberg *et al.*, 2006; Voltein, 1995; Walsh, 2003a).

Kuulmistähelepanu arendamise üks võimalus on kasutada kuulamismänge lõdvestuspausidena. Kuulamismängude kaudu, kus tegevusi tuleb sooritada käskluse peale, ilmneb ja tugevneb reaalsustaju (Kõve, 1994). Millegi sooritamine või omandamine kuulamise teel eeldab lapse tähelepanu koondamist, võimaldades samal ajal jälgida ja kaasa teha (Kivi & Sarapuu, 2005). Mitu autorit on leidnud, et mängu sidumine mingi teemaga toob teemasse sihikindlust ja mõistlikkust ning õppimises saavutatakse paremad tulemused (Lerkkanen, 2007; Vikat & Vikat, 2001; nt Vögtski, 1934/1997, viidatud Paavel, 2005 j).

Kuulamisaegsed tegevused nõuavad kõige suuremat tähelepanu keskendamist ja on seetõttu enamasti planeeritud tunni esimesse poolde, kus õpilane on kõige tähelepanelikum (Hiiepuu, 2009). Tähelepanu äratamiseks või olulise rõhutamiseks tekstis mängitakse häälega, seda kõrgendades, madaldades või aeglustades. Ülesandeks võib olla luuletuse lugemine koos liigutustega või jutustuse kuulamine õpetaja, kaasõpilase või CD esitlusena. Samuti kuulub siia erinevate vahendite abil tekitatud häälte ja helide kuulamine (Jundas, Kippak, Kumberg & Pöder, 2007; Kärtner, 2000). Erilaadsete ülesannete täitmine kuulamise käigus harjutab õpilast kuulma mitmesuguseid hääli ja hääldusi, mis arendab õpilase oskust mitmekülgset kuulata (Hausenberg *et al.*, 2004; Maiberg *et al.*, 2006).

Kognitiivse eripära tõttu on 1. klassi õpilasel raske samal ajal keskenduda kuulamisele ja kirjutamisele. Kuulamise teel teabe vastuvõtmise teeb raskeks asjaolu, et lapse kuulmiskanali läbilaskvus on nägemiskanalist väiksem (Tuulik, 1995). Sama mõtet toetavad ka Piaget' uurimused (Leppik, 2000), mis toovad välja tõsiasja, et lapse kuulmistaju areneb nägemistajust aeglasemalt. Selleks, et kuulatud sõnad säiliks mälu mõtteterviku lõpuni, kasutatakse esialgu ülesandeid, kus kirjutamist on vähe. Siia sobivad harjutused, milles tuleb alla joonida, ühendada, järjestada, märgistada, värvida või täita lüngad (Kärtner, 2000; Hiiepuu & Hiisjärv, 2005). Samm-sammult edasi minnes harjutatakse juba raskemaid ja keeleliselt keerukamaid ülesandeid (Lerkkanen, 2007; Veskimeister, 1997).

Teksti ja kuulaja vahelise seose tekkimiseks kasutatakse kuulamistekste, mis on õpilase jaoks huvitavad ning toetuvad tema eelteadmistele. Kuulamise ajal liigub õpilase mõte veidi tekstist eespool, võttes samal ajal kuulamistekstist vastu teavet, lisades sinna juurde oma eelteadmised ja kogemused, püstitades kuulamise ajal hüpoteese selle kohta, mida ta veel kuuleb ning täites mõttelünki ja konstrueerides kujutlusi, aimates kuulatavat ette (Padrik & Hallap, 2008; Veskimeister, 1997; Vikat & Vikat, 2001). Ülesannete eduka sooritamise üks eeldusi on õpetaja valmistumine tunniks: ta peaks pöörama tähelepanu teksti sobivale pikkusele ning sisulisele ja keelelisele keerukusele (Kärtner, 2000; Mägi, 2008). Harjutusvahenditeks sobivad kuulamistekstid ja ülesanded, mis suunavad leidma tekstist vajalikku teavet või eristama olulist teavet ebaolulisest.

Kuulamisaegsete tegevustega ei pea alati kaasnema ülesannete lahendamine, vaid võib kuulata ka lihtsalt meeleolu tekitamiseks või pildimaterjalile tausta loomiseks (Hiiepuu & Hiisjärv, 2004; Kärtner, 2000; Lerkkanen, 2007). Tagasiside õppijatelt lõpetab kuulamisaegse tegevuse.

1.2.3. Kuulamisjärgne tegevus. Kuulamisjärgse tegevuse eesmärk on see, et õpilane kuulab ja täidab harjutuse, kui kuulatud (loetud) tekst, laul või luuletus on lõppenud. Tegevus algab tööjuhendi ühise või iseseisva lugemisega, millele järgneb tööjuhendi ühine analüüs ja näidise lahendamine. Seejärel lahendatakse ülesanne ühistööna või iseseisvalt. Tegevus lõpeb ülesande ühise kontrolli, õpetajapoolse tagasiside ning kokkuvõttega (Hiiepuu & Hiisjärv, 2005; Kärtner, 2000).

Ülesannete eesmärk on kontrollida, mil määral on õpilane eelnevat teavet mõistnud, suunates õpilasi analüüsima ja arutlema (Kärtner, 2000; Jundas *et al.*, 2007; Krall *et al.*, 1997). Enamasti on need ülesanded tihedalt seotud kuulatud tekstiga, arendades selle teemat edasi või kasutades omandatud teistes situatsioonides. Kuid vahel on need harjutused seotud

teiste osaoskustega, treenides hoopis kirjutamist, kõnelemist või lugemist (Kärtner, 2000; Tuulik, 1995). Kõnelemise ja lugemisega seotud ülesanded ärgitavad sisu üle mõtteid vahetama, diskuteerima või kuulnud juttu jätkama. Kirjutamisega seotud ülesanded on enamasti kuuldu kirjalik edasiarendamine või õpitu kinnistamine. Ülesandeid täidetakse kas ühistööna või õpilase iseseisva tööna õppematerjali toel.

Uurimuste järgi (Imhof, 2008) moodustab 1.–5. klassis kuulamise osa 45-minutilisest koolitunnist vähemalt poole, millest järeldub, et enamik tegevusi, mida õpetaja tunnis kasutab, on seotud kuulamisega. Klassisituatsioonis tuleb õpilasel kuulata nii õpetajat, kaasõpilasi kui ka erinevaid meediavahendeid, olles ise nii kuulaja kui ka kõneleja. Teineteise kuulamine ei tähenda ainult sõnade kuulmist, vaid ka tähelepanu pööramist öeldu mõttele. Uurimused (Lilleoja, 2001) on näidanud, et laps omandab kõige paremini need teadmised, milleni ta on jõudnud ise. Õpetaja saab kuulates teada, mida ja kuidas laps mõtleb, ning ülevaate sellest, kuidas laps maailma näeb. Õpilane aga õpib, kuidas oma mõtteid sõnadesse panna ja kuidas väljendada oma vaateid teistele (Fisher, 2005).

Erinevad kuulamissituatsioonid võimaldavad kujundada oskust mõista ja edastada kuulnud teavet, võimet teha koostööd ning kohaneda arutluse käigus tekkivate uute situatsioonidega. Õpetaja kui kuulaja on suhtlemisprotsessis oluline lüli. Juhtides, suunates ja andes informatiivset tagasisidet, loob ta õpilastele tingimused vabaks suhtlemiseks. Suhtlemisel ei ole õpetaja ülesanne mitte ainult tähelepanelikult kuulata, vaid näidata oma tähelepanelikkust suhtumist ka välja näoilme, žestide ja liigutustega, mis väljendavad kuulamistegevust. Hinnates õpilase vastust selle järgi, mida ta ütleb, mitte selle järgi, mida ta on oodanud teda ütlevat, soosib õpetaja õpilase kõnelemisjulgust ning arendab ühtlasi intensiivset kuulamisoskust (Hausenberg *et al.*, 2004; Krull, 2000; Lerkkanen, 2007).

Erisuguses esitluses kõne kuulamise oskuse kujunemiseks harjutatakse teineteise kuulamist arutelude, vestluste, rühma- ja paaristööde kaudu (Mägi, 2008; Veskimeister, 1997). Siia kuulub ka ühise kokkuvõtte tegemine tunnist, kus õpilased saavad anda hinnangu selle kohta, mida nad selles tunnis õppisid ja mida tuleb veel harjutada (Hiiepuu & Hiisjärv, 2005). Õpilasaruteludes ei ole küsimus mitte selles, kuidas panna õpilased kogu klassi ees rääkima, vaid kuidas suunata nad üksteist tähelepanelikult kuulama. Arvestades, et väga vähesed õpilased suudavad jälgida korraga rohkem kui üht inimest, siis ei piisa kõnealuses suhtlussituatsioonis ka õpetaja korraldusest, et kõik peavad kuulama. Põhjuseks on asjaolu, et need, kellel on käsi püsti ja soov vastata, ei kuula kõnelejat, sest nende peatähelepanu on hoopis sellel, mida nad ise kavatsevad öelda (Fisher, 2005).

Kuulamisoskuse arendamisel on suur tähtsus teksti analüüsivatel küsimustel, millele õpilasel tuleb vastata peale teksti kuulamist. Teksti kuulamise järel esitatavad küsimused eeldavad, et õpilane on kõike mõistnud ja kuuldu meelde jättnud. Et kuuldu mõistmisel ühinevad teate kuulamine, mõistmine, tõlgendamine ja meeldejätmine, siis on vastamise kergendamiseks vaja luua kuulamisjärgne vaikusehetk, kus õpilane saab oma mõtteid koondada ja kuuldu teabe rahulikult läbi mõtelda, et anda seejärel põhjalikumaid vastuseid. Teisipidi toimides on tagajärjeks olukord, kus kaasa mõtleb ainult see õpilane, keda küsitakse, ülejäänud klass aga jääb kõrvaltvaataja rolli (Lerkkanen, 2007; Tuulik, 1995). Õpilane võis ju kuulamise ajal kuuldu mõista, kuid vähesel mälutreeningu tõttu unustas selle ega suuda küsimustele kiirelt vastata (Veenpere, 2001; Puik, 2005).

Erinevate oskuste treenimiseks vaheldub kõnelemine kirjutamisega. Tegevuseks on enamasti ülesanded, mis on seotud uute oskuste harjutamisega või uue teabe kinnistamisega. Iseseisvat tööd määratletakse kui tööviisi, kus õpilane tegutseb iseseisvalt õppematerjaliga, ilma õpetaja vahetu osavõtuta sellest tööst (Maansoo & Unt, 2003). Ülesannete iseseisev sooritamine nõuab õpilaselt vaimset pingutust, mille ajal on kogu tähelepanu keskendunud ülesande lahendamisele. Tihti aga kordab ja täiendab õpetaja tunnis õpilaste iseseisva töö ajal kõva häälega ülesande tööjuhendit või kutsub mõnda õpilast valjult korrale. Kui õpetaja katkestab korduvalt töösse süvenenud õpilaste keskendumist, ei pruugi neil õnnestuda tähelepanu uuesti koondada ning ülesande lahendamine ebaõnnestub (Imhof, 2008; Krull, 2000; Uusen, 2000; Veenpere, 2001).

Nagu varem öeldud, määrab ülesande eesmärk, milliseid osaoskusi ja keskendumist ülesanne eeldab ja nõuab. Soorituskogemuse saamiseks tuleb kasutada erilaadseid ülesandeid, mille vastused viitavad kuuldu mõistmisele. Eelnevale toetudes saab öelda, et järelikult ei sõltu kuulamisülesandest arusaamine mitte niivõrd ülesande enda raskusest, kuivõrd õpilase ettevalmistatusest, õpetajapoolsest eesmärgipüstitusest ning esitatud küsimuste või ülesannete sobivusest (Hiisjärv & Hiiepuu, 2004; Kärtner, 2000; Lerkkanen, 2007; Vesikmeister, 1997). Olenevalt eesmärgist tuleb õpilasel ülesande mõistmiseks ja sooritamiseks rakendada tähelepanelikku, kriitilist või väärtustav-nautivat kuulamist (Kärtner, 2000; Uusen, 2002).

1.3. Kuulamise põhiliigid

Nii esimeses klassis kui ka järgmistes omandatakse õppematerjal enamasti kuulamise kaudu (Feyten, 1991, viidatud Hausenberg *et al.*, 2004 j; Imhof, 2008; Karlep, 1999; Uusen, 2002). Erinevaid tekste kuulatakse erineva eesmärgiga, millest lähtuvalt eristatakse ka kuulamisliike. Hulk autoreid (Hiiepuu & Hiisjärv, 2005; Lerkkanen, 2007; nt Zabacki, 2005,

viidatud Lerkkanen, 2007 j) on kuulamise liigitanud omamoodi. Käesolevas töös toetutakse Uuseni (2002) määratletud kuulamisliikidele, mis on välja toodud ka 1.–3. klassi eesti keele ainekavas (Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava, 2002).

Erinevate kuulamisliikide automatiseerumiseks tuleb kuulamisoskust järjekindlalt ja regulaarselt harjutada. Tavaolukorras läheb kuulaja ühelt kuulamisliigilt sujuvalt teisele üle. Õppetöös sõltub kuulamisliik tekstiliigist ning antud ülesandest. Uuseni (2002) korraldatud küsitlusest selgus, et algklasside õpetajad tihti ei tea, milliste tegevuste kaudu täita riiklikus õppekavas püstitatud emakeele ainekava eesmärgid. Seetõttu peab autor oluliseks toetuda oma töös nendele kuulamisliikidele, mis on sätestatud ka riiklikus õppekavas.

Nii nagu keegi meist ei kasuta kuulamisliike kunagi üksikult, vahetab ka õpilane koolitunnis pidevalt kuulamisliike – enesele teadmata. Igal kuulamisliigil on oma funktsioon ning domineerivad põhijooned annavad alust neid liigitada. Uuseni (2000) järgi eristatakse kolme kuulamisliiki, eristuse aluseks on keskendumise määr, mida üks või teine kuulamine nõuab. Nendeks on: 1) tähelepanelik kuulamine; 2) kriitiline kuulamine; 3) väärtustav-nautiv kuulamine. Järgnevalt keskendutakse kuulamisliikide teema avamisele.

Tähelepanelik kuulamine ehk meeldejätmise eeldab ja nõuab, et tähelepanu oleks keskendunud ühele hääleallikale eesmärgiga vastata kuulatavale suuliselt või kirjalikult. Kuulamisliik võimaldab mõista juhendeid ja seletusi ning harjutamiseks sobivad mängud ja tegevused, milles nõutakse täpset tegutsemist kuuldu järgi. Samuti kuuluvad siia küsimused, mida kasutatakse kuulamispala peamõtte väljatoomiseks faktide ja sõlmküsimuste kohta.

Väärtustav-nautiv kuulamine nõuab vähem keskendumist ning kuulajad on lõdvestunud. Kuulamise mõte on nautida ning vastata kuulatavale suuliselt või kirjalikult, ent loominguliselt. Kirjeldatud kuulamisliik võimaldab väljendada oma mõtteid ja tundeid. Harjutamiseks sobivad muinasjutude ja jutustuste kuulamine, neisse sisseelamine, vestlused laste kogemustest ning ühisarutelud (Maiberg *et al.*, 2006; Uusen, 2002).

Kriitiline kuulamine nõuab kõige suuremat keskendumist, võimaldades eristada olulist teavet ebaolulisest ning saada aru ka keerulisest jutust. Sisaldades otsustamis- ja analüüsivõimet, sobivad siia harjutused, mis treenivad kuulmistaju (näiteks erinevad mängud ja vestlused, mis võimaldavad mõista rääkija kavatsusi ja hoiakuid). Veel kuuluvad siia ülesanded, kus tuleb sõnas eristada häälikute arvu, järjekorda ja pikkust (Maiberg *et al.*, 2006; Uusen, 2002).

Eespool välja toodud meetodilised käsitlused on oma olemuselt ja sisult sarnased Hea Alguse meetodikas kasutatavate lapsekesksete meetoditega. Emakeele üldpõhimõtted ja meetodiline kirjandus on aastatega muutunud, sisaldades samu ideid, mis on kasutusel Hea

Alguse metoodikas (Hiiepuu, 2009; Pandis, 2004; Türbsal, 2004). Hea Alguse koolituskeskus korraldab alates 1996. aastast õpetajakoolitusi, mille kaudu arendatakse ja levitatakse lapsekeskset metoodikat. Lisaks sellele tutvustatakse kõnealuse metoodika põhimõtteid õpetajaid ettevalmistavates kõrgkoolides ning neid rakendatakse tavaklassides (Hea Algu, 2007; Olo, 2005).

Hea Alguse metoodikat iseloomustab neli keskset mõistet: suhtlemine, ellusuhtumine, kokkukuuluvus ja sidemete loomine (Walsh, 2003). Järgnevalt keskendutakse nende mõistete kui kuulamisoskuse kujundamist soodustavate tegurite avamisele Hea Alguse metoodikas kehtivate põhimõtete kaudu.

1.4. Kuulamisoskus Hea Alguse metoodikas

Hea Alguse programm on koostatud eesmärgiga luua uus haridusmudel, milles oleks ühendatud Euroopa ja Ameerika pedagoogilise filosoofia parim osa. Teoreetilise aluse moodustavad Montessori, Rousseau', Bruneri, Eriksoni, Piaget', Vögotski ja paljude teiste välja töötatud teooriad ja tööd, mida õpetajad kasutavad soovitusena õppekava koostamisel, et mõista laste arenguvajadusi ning selles vanuses laste käitumisele iseloomulikke jooni (Brotherus, Hytönen & Krokfors, 2001; Daniels & Stafford, 2004; Walsh, 2003a).

Toetudes arenguteooriatele, on õpikeskkond kujundatud nii, et see arvestab ja toetab lapse huve ja arenguvajadusi (Daniels & Stafford, 2004; Walsh, 2003a). Klassiruumi paigutatud tegevuskeskused võimaldavad pakkuda valikuvõimalusi ja individualiseerida õppimist, suunates õpilasi innukale tegutsemisele ning probleemide lahendamisele. Keskustesse koondatud iseloomulike temaatiliste materjalide paigutus põhineb uurimustel ja loogikal, võimaldades õpilasel siduda olemasolevaid teadmisi uue materjaliga. 1. klassi põhikeskused on lugemis-, kirjutamis-, teadus-, matemaatika-, käelise tegevuse, kunsti-, klotsi- ja kuulamiskeskus (Daniels & Stafford, 2004; Walsh, 2003a, 2003b).

Tegevuskeskuste mõte on võimaldada õpilasel töötada väikestes rühmades, et kogeda ja harjutada üksteisemõistmist, koostööd, arendada suhtlemisoskusi ning õppida iseseisvalt töötama. Töö väikestes rühmades soosib õpilase iseotsustamist, enesemääramist ja enesekontrolli, mille tulemusel suurenevad motivatsioon ja edu. Õppimine on planeeritud nii, et lastele jääks rääkida, avastada ja ringi liikuda rohkem aega kui õpetajat kuulata (Walsh, 2003a, 2003b).

Metoodikast lähtuvalt ei anta lapsele valmisteadmisi, vaid laps omandab need ise tegutsemise ja mõtlemise käigus. Põhjuseks on asjaolu, et kui lapsele antakse ainult valmiskujul väärtusi ja tõdesid, ei suuda nad täiskasvanuna ise otsuseid langetada. Sellest

lähtuvalt alustatakse ja lõpetatakse igat päeva kogunemisega, mis annab võimaluse vabalt suhelda, oma mõtteid välja öelda, teisi kuulata ja õppida mõistma teiste seisukohti.

Uurimused (Krull, 2000) kinnitavad, et pika mõtlemisaja võimaldamise korral suureneb vastata soovivate õpilaste arv. Kogunemised on üks osa kuulamisoskuse kujundamisest, kus õpilased on aktiivsed osalejad (Walsh, 2003a, 2003b).

Vaba ja sundimatu suhtlemise käigus tuleb nii õpilasel kui ka õpetajal kuulata. Suhtluskeskkonna loomisel on vajalik kontakti teke õpetaja ja õpilaste vahel. Õpetaja eeskuju on siin kaaluka tähtsusega. Selleks, et õpilases kinnistuks kuulamisoskus, on määrav õpetaja oskus kuulata. Kuulamine ei tähenda ainult sõnade kuulmist, vaid ka tähelepanu pööramist ja reageerimist öeldu mõttele. Õpetajat, kes õpilasi kuulab, kuulavad ka õpilased (Daniels & Stafford, 2004; Rinvoluceri, 1998; Walsh, 2003b).

Piaget (viidatud Walsh, 2003a j) ja Vögotski (viidatud Walsh, 2003a j) rõhutavad, et laps areneb ja õpib kõige edukamalt õpetaja ja õpilase vastasmõjus. Aktiivse õpi- ja suhtluskeskkonna loomiseks on koolilauad paigutatud viiete rühmadena, võimaldades teha aktiivselt paaris- ja rühmatöid. Ühisaruteludes ja diskussioonides on õpetajal arutelu soodustav roll: ta julgustab ja ergutab õpilasi oma ideid sõnastama ning julgelt väljendama. Suhtlemine on võtmesõnaks osaoskuste õpetamisel, kus kuulajate rollis õpivad õpilased tähelepanelikult kuulama ja küsimusi esitama, rääkija rollis õpitakse aga kasutama nippe kuulajate tähelepanu köitmiseks ja teemast kinnipidamiseks (Vasser, 2007; Uusen, 2002). Õpetaja osaks jääb suunata, abistada ja innustada (Türbsal, 2004).

Hea Alguse metoodika seab õpetaja tööle tavalisest kõrgemad nõudmised. Programmi kohaselt tuleb igaks tunniks valida lapse arengutasemele vastavad tegevused, individualiseerida õpiülesandeid, võttes arvesse last kui tervikut. Et õpetajad tuleksid neile seatud ülesandega paremini toime, korraldatakse täienduskoolitusi, kus tutvustatakse lapsekeskse õpetuse põhimõtteid ning nende rakendamist igapäevatöös (Hea Algu, 2007; Walsh, 2003a).

Eelnevale toetudes saab öelda, et tänu Hea Alguse metoodiliste ideede rakendamisele omandab õpilane erinevate suhtlemissituatsioonide kaudu suhtlemiskogemuse ning tal kujuneb oskus kuulata.

1.5. Ülevaade uurimustest Eestis ja mujal maailmas

Käesolev magistritöö tugineb Saksamaal tehtud uurimusele, kus otsiti vastust kolmele küsimusele: (1) kui palju tunniaega kulutatakse kuulamisele tüüpilise koolipäeva jooksul, (2) kuidas varieeruvad kuulamisega seotud tegevused eri klassides, (3) missugused on

kuulamise iseloomulikud jooned koolis (Imhof, 2008). Uurimuse tulemused näitasid, et 45-minutilisest tunnist pidid 1.–4. klassi õpilased tegelema kuulamisega 27 minutit (60%). Peamine kuulamisallikas oli õpetaja, kelle kuulamisele kulutati 14,3 minutit (53%). Tulemuste põhjal selgus, et 60% tunnist tegelevad algklassiõpilased kuulamisega ning oodatavaks kuulamisliigiks on tähelepanelik kuulamine.

Eestis on kuulamise ja kuulamisoskuse olulisusest ja olemusest pikemalt kirjutanud Ene Hiiepuu ja Piret Hiisjärv (2005) ning Piret Kärtner (2000). Kuulamisoskust on uurinud Jekaterina Bodunova (2001) oma diplomitöös „Kuulamisoskus kui õpioskus“, Kersti Aste (2008) oma magistritöös „Kuulamisoskus 3. klassis“ ning Mai Sula oma magistritöös (2001) „Ettelugemine lapse arendajana“. Aste (2008) jõudis oma uurimuses järelduseni, et õpilasel tuleb tundides suures osa tegeleda teabe meeldejätmise või faktide meenutamisega. Uurimused (Bodunova, 2001; Sula, 2001) näitasid, et erinevate tekstide kuulamine soodustab õpilase keelelist arengut, täiustub teksti mõistmise võime ja kujuneb kuulamisoskus.

1.6. Uurimuse eesmärk ja hüpoteesid

Töö autorile teadaolevalt ei ole samalaadset uuringut Eestis seni tehtud. Niisiis on see käesoleva uurimuse autorile tõsiseks väljakutseks. Magistritöö peaeesmärk on uurida, kuidas jaotuvad kuulamistegevused (kuulamiseelne, -aegne ja -järgne tegevus) tunnis, lähtudes kolmest kuulamisliigist (väärtustav-nautiv, tähelepanelik ja kriitiline kuulamine), samuti selgitada välja, kes on peamine kuulamisallikas ning kui palju aega kulutatakse kuulamisele 1. klassi emakeeletunnis. Üks eesmärke on võrrelda kuulamisega seotud tegevusi Hea Alguse ja tavaklassides.

Käesoleva magistritöö hüpoteesid on järgmised.

1. Hea Alguse klassides pööratakse metoodikast lähtuvalt suurt tähelepanu kuulamisaegsetele tegevustele, mis arendavad funktsionaalset lugemisoskust (Walsh, 2003b). Seetõttu oletatakse, et kuulamistegevused jaotuvad Hea Alguse klasside ja tavaklasside vahel erinevalt.
2. Hea Alguse klassides on metoodikast lähtuvalt loodud arengulisi vajadusi arvestavad klassi tingimused, mis soodustavad kuulamisliikide varieerimist kuulamisega seotud tegevustes (Walsh, 2003b). Sellest tulenevalt oletatakse, et kuulamisliigid jaotuvad Hea Alguse klasside ja tavaklasside vahel erinevalt.
3. Imhofi (2008) uuringule tuginedes oletatakse, et nii Hea Alguse kui ka tavaklassides kasutatavad kuulamistegevused põhinevad peamiselt tähelepanelikul kuulamisel.

4. Koostöö, rühmatöö, paaristöö ja kollektiivne õppimine on kesksed mõisted, millel põhineb õpetamine Hea Alguse klassides (Türbsal, 2004). Seoses sellega oletatakse, et kuulamisele ja iseseisvale tööle kulutatav aeg jaotub Hea Alguse klassides ja tavaklassides erinevalt.
5. Lapsekeskse programmi üks eesmärk on kujundada õpilases erinevate suhtlemissituatsioonide abil oskus väljenduda enesekindlalt ja arusaadavalt (Walsh, 2003a, 2003b). Seda arvestades oletatakse, et kuulamisallikad jaotuvad Hea Alguse klasside ja tavaklasside vahel erinevalt.
6. Imhofi (2008) uuringu ja erinevate autorite (Hiiepuu, 2009; Uusen, 2002) väitel tuleb õpilastel tunnis tegeleda peamiselt õpetaja kuulamisega. Oletatakse, et 45-minutilise tunnist kulutatakse õpetaja kuulamisele pool sellest ajast.

2. Metoodika

2.1. Uuritavad

Uuritavaks rühmaks olid Lõuna-Eesti (Tartu- ja Põlvamaa) 1. klassi õpetajad ja õpilased. Kokku osales uurimuses kaheksa õpetajat, kellest neli praktiseerisid Hea Alguse metoodikat ja neli õpetasid tavaklassis. Õpetajate valik oli juhuslik.

2.2. Mõõtevahendid

Käesolevas uurimuses kasutati vaatluslehte, mille koostamisel toetuti Imhofi (2008) uurimuses rakendatud vaatlusprotokollile. Kuulamistegevuste määratlemisel toetuti Hiiepuu ja Hiisjärve (2005) ning Kärtneri (2000) metoodilistele käsitlustele. Kuulamisliikide määratlemisel võeti aluseks Uuseni (2002) materjalid (vt ptk 1.3). Vaatlusandmete kogumiseks vaadeldi nelja tavaklassi ja nelja Hea Alguse metoodikat praktiseeriva õpetaja kahte järjestikulist emakeeletundi. Kokku vaadeldi 16 emakeeletundi.

Et klassitunni standardpikkus on 45 minutit, sisaldas vaatlusleht (Lisa 1, Lisa 2) võrdväärset joonte arvu. Iga 30 sekundi tagant pidi vaatleja märkima, kes/mis oli akustilise teabe (peamine) allikas ning millist kuulamistegevust kasutati, milline (peamine) kuulamisliik oli antud ülesande lahendamiseks oodatav, kas selles ajavahemikus oli tegemist kuulamisega ning kas õpiti ühistööna või iseseisvalt.

Vaatlused tehti 30-sekundiliste intervallidega. Ajalised erinevused vaatlustulemustes on tingitud asjaolust, et vaatleja hakkas vaatlusprotokolli täitma siis, kui tunnikell helises. Kui õpetaja ei olnud veel tundi alustanud (või tundi jõudnud), siis tegevust ei toimunud ja

vaatlusprotokollis jäeti need read tühjaks. Igas tabelis esitatud protsendilise tulemuse aluseks on vastava jaotuse (tegevus, liik, kuulamine, allikas) aeg minutites.

Reale „Kuulamise allikas“ märgiti, kes või mis oli akustilise teabe allikaks (õpetaja, õpilane, CD). Vaatleja märkis vaatlusprotokolli „õpilane“ või „õpetaja“, kui rääkis ainult õpilane või õpetaja. Kui rääkisid nii õpetaja kui ka õpilane, tehti märged „õpetaja-õpilane“. Kuulamise allikas märgiti juhul, kui räägiti üle klassi; vastasel juhul jäeti see rida tühjaks.

Reale „Kuulamine“ tehti märged, kui selles intervallis oodati õpetaja, kaasõpilase või CD kuulamist. Kuulamist ei märgitud, kui õpetaja juhendas õpilast individuaalselt, vaikselt häälel ning ülejäänud klass töötas iseseisvalt, või kui õpilased töötasid iseseisvalt ega kuulanud.

Reale „Kuulamise liik“ kirjutati, millist (peamist) kuulamisliiki (väärtustav-nautiv, tähelepanelik, kriitiline), eeldas või nõudis ülesanne või harjutus, mida õpilane selles ajavahemikus lahendas. Juhul, kui õpetajat, kaasõpilast või CD-d ei kuulatud, jäeti rida tühjaks.

Reale „Iseseisev töö“ tehti märged siis, kui üleklassilist õpetaja või kaasõpilase kuulamist ei toimunud ja õpilased töötasid iseseisvalt.

2.3. Protseduur

Magistritöö autor korraldas vaatluse 2009/2010. õppeaasta kevadel. Uurimuse tegemiseks küsiti luba valimisse kuulunud koolide 1. klasside õpetajatelt ja õppealajuhatajatelt ning vaatlustundides osalenud õpilaste vanematelt. Käesoleva uurimuse jaoks kasutati ühte vaatlejat ja kontrollvaatlejat ning andmete usaldusväärsuse tagamiseks vaadeldud tunnid lindistati. Vaatlejatevaheliste erimeelsuste korral kuulamistegevuste sisu teemal peeti nõu Piret Kärtneriga.

Tagamaks andmete õigsust, osales uurimuses kontrollvaatleja, kes on lõpetanud magistriõppe klassiõpetaja erialal. Kontrollvaatleja sai eelnevalt juhised käesolevas uurimuses kasutatud protokollide kasutamiseks ning protokollis kahte diktofonile salvestatud emakeeletundi. Et igas 30-sekundilises intervallis oli viis võimalust eriarvamuseks (allikas, kuulamistegevus, kuulamisviis, kuulamine, iseseisev töö), oli 45-minutilise tunni jooksul 450 võimalust eriarvamuseks. Vaatlejatevaheline ühtivus arvutati läbi ning leiti, et vaatlejad olid üksmeelel 100% juhtudel.

2.4. Andmetöötluse põhimõtted ja kasutatud meetodid

Hüpotheside kontrollimiseks ja kahe rühma (Hea Alguse klasside ja tavaklasside) võrdlemiseks kasutati andmetöötlusprogrammi Microsoft Excel 2007 ja χ^2 -testi

andmetöötlusprogrammist SAS 9.1. Tulemustes toodi välja jaotuste minutilised keskmised ja protsendid ühes koolitunnis.

Tulemuste saamiseks vaadeldi nii tavaklassis kui ka Hea Alguse klassis kaheksat emakeeletundi (kokku 360 minutit) ning leiti ühe koolitunni (45 minutit) keskmine. Kahe rühma võrdlemiseks kasutati χ^2 -testi, milles sisaldasid kõigi kaheksa vaatlustunni andmed.

Kõigepealt võrreldi kuulamiseelsete, -aegsete ja -järgsete tegevuste jaotumist ning keskmist arvu 45 minutis. Seejärel esitati kuulamisliikide (tähelepanelik, kriitiline ja väärtustav-nautiv kuulamine) jaotumus. Järgmisena toodi välja kuulamisele ja iseseisvale tööle kulutatud aja võrdlus. Veel esitati kuulamise allikate (õpetaja, õpilane, õpetaja-õpilane, CD) jaotumine Hea Alguse klassides ja tavaklassides.

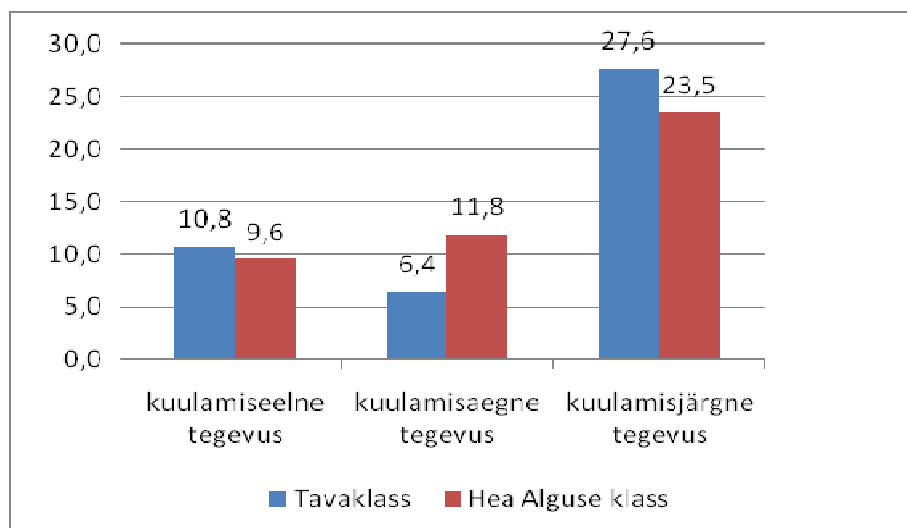
3. Tulemused

Kuulamistegevuste keskmine minutiline ja protsendiline jaotus ning tegevuste keskmine arv ühes emakeeletunnis on toodud tabelis 1.

Tabel 1. Kuulamistegevuste jaotus

Kuulamis-tegevused	Tavaklass			Hea Alguse klass		
	Ühes koolitunnis (45 minutit)			Ühes koolitunnis (45 minutit)		
	Keskmine kestvus minutites	Protsentuaalne jaotus	Tegevuste arv	Keskmine kestvus minutites	Protsentuaalne jaotus	Tegevuste arv
Kuulamiseelne tegevus	10,8	24	7,25	9,6	21,3	6,75
Kuulamisaegne tegevus	6,4	14,4	1,75	11,8	26,3	2,25
Kuulamisjärgne tegevus	27,6	61,6	5,5	23,5	52,4	4,5
Kokku	44,8	100	14,5	44,9	100	13,5

Testi (χ^2) põhjal jaotuvad kuulamistegevused Hea Alguse klasside ja tavaklasside vahel statistiliselt erinevalt ($p < 0,05$). Jooniselt 1 on näha, et jaotuste erinevus on põhjustatud erinevusest kuulamisaegsete tegevuste kestvuses.



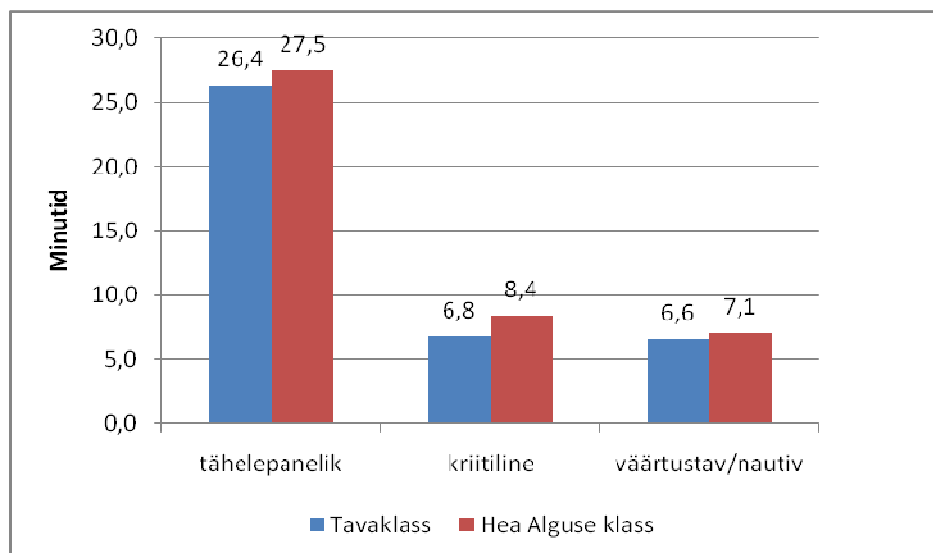
Joonis 1. Kuulamistegevuste minutiline (keskmine) jaotus ühes koolitunnis

Selgus, et Hea Alguse klassis kasutatakse kuulamisaegseid tegevusi kauem ja sagedamini (ühes koolitunnis keskmiselt 11,8 min ja 2,25 tegevust) kui tavaklassis (ühes koolitunnis keskmiselt 6,4 min ja 1,75 tegevust).

Järgmisena võrreldi kuulamisliikide jaotust Hea Alguse ja tavaklassis (vaata tabelit 2 ja joonist 2).

Tabel 2. Kuulamisliikide jaotus

Kuulamise liik	Tavaklass		Hea Alguse klass	
	Ühes koolitunnis (45 minutit)		Ühes koolitunnis (45 minutit)	
	Keskmine aeg minutites	Protsentuaalne jaotus	Keskmine aeg minutites	Protsentuaalne jaotus
Tähelepanelik kuulamine	26,4	66,4	27,5	64,0
Kriitiline kuulamine	6,8	17,0	8,4	19,5
Väärtustav-nautiv kuulamine	6,6	16,7	7,1	16,4
Kokku	39,8	100	42,9	100



Joonis 2. Kuulamisliikide keskmine ajaline jaotus (minutites) ühes koolitunnis

Analüüsides kõigi kolme kuulamisliigi kasutamise tulemusi, selgus, et statistilisi erinevusi ei ilmne (χ^2 -testiga, $p > 0,05$). Kuulamisele kulutatud aja keskmised tulemused ühes koolitunnis tuuakse välja tabelis 3.

Tabel 3. Kuulamisele, iseseisvale tööle ja õpetaja hilinemisele kulutatud aja jaotus

	Tavaklass		Hea Alguse klass	
	Ühes koolitunnis (45 minutit)		Ühes koolitunnis (45 minutit)	
	Keskmine aeg minutites	Protsentuaalne jaotus	Keskmine aeg minutites	Protsentuaalne jaotus
Kuulamine	39,8	88,3	42,9	95,4
Iseseisev töö	5,1	11,3	1,9	4,3
Õpetaja hilinemine	0,2	0,4	0,1	0,3
Kokku	45	100	45	100

Test (χ^2) näitab, et kuulamine on jaotunud Hea Alguse klasside ja tavaklasside vahel statistiliselt erinevalt ($p < 0,05$). Tabelist 3 on näha, et tavaklassides on aeg, kus õpilased ei kuula ning keskenduvad iseseisvale tööle, pikem (5,1 minutit) kui Hea Alguse klassides (1,9 minutit).

Joonisel 4 ja tabelis 4 tuuakse välja õpetaja, õpilase, õpetaja-õpilase ja CD kuulamisele kulutatud (keskmine) aeg ühes koolitunnis.

Tabel 4. Kuulamise allikate jaotus

Kuulamise allikas	Tavaklass		Hea Alguse klass	
	Ühes koolitunnis (45 minutit)		Ühes koolitunnis (45 minutit)	
	Keskmine aeg minutites	Protsentuaalne jaotus	Keskmine aeg minutites	Protsentuaalne jaotus
Õpetaja	10,3	25,8	9,1	21,3
Õpilane	0,1	0,2	2,5	5,8
Õpetaja-õpilane	29,4	74,1	30,5	71,1
CD	0	0	0,8	1,7
Kokku	39,8	100	42,9	100

Kahe jaotuse võrdlemisel (χ^2) selgub, et aeg, mille jooksul kuulatakse eri kuulamise allikaid, on jaotunud statistiliselt märkimisväärselt erinevalt ($p < 0,05$). Tabelist 4 on näha, et erinevused ilmnevad ajas, mis kulutatakse õpilase kuulamisele (tavaklassis 0,1 minutit ja Hea Alguse klassis 2,5 minutit).

4. Arutelu

Käesoleva töö peaesmärk oli uurida, kuidas kuulamistegevused (kuulamiseelne, -aegne ja -järgne tegevus) jaotuvad tunnis, lähtudes kolmest kuulamisliigist (väärtustav-nautiv, tähelepanelik ja kriitiline kuulamine), samuti seda, kes on peamine kuulamisallikas ning kui palju aega kulutatakse kuulamisele 1. klassi emakeeletunnis. Kuulamisega seotud tegevusi võrreldi Hea Alguse ja tavaklassis.

1. hüpotees: oletati, et kuulamistegevused jaotuvad Hea Alguse klasside ja tavaklasside vahel erinevalt. Püstitatud hüpotees leidis kinnitust. Testi (χ^2) põhjal jaotuvad kuulamistegevused Hea Alguse klasside ja tavaklasside vahel erinevalt ($p < 0,05$). Jooniselt 1 (lk 19) on näha, et Hea Alguse klasside ja tavaklasside erinevus ilmneb ajas, mis kulutatakse kuulamisaegsetele tegevustele: nendele pühendatav pikem aeg Hea Alguse klassides võib olla tingitud metoodika põhimõtetest, mis rõhutavad arengule vastavate tegevuste olulisust. Metoodika koostamisel on aluseks nii Piaget' kui ka Geselli teooriad, mille kohaselt on igal vanuseastmel teatud oskuse omandamise kõrgaeg (Kolk *et al.*, 2005; Pandis, 2004; Walsh, 2003a). Kuulamisaegsed tegevused on seotud kuulmistaju arenguga, mille treenimise soodusaeg on 1. klassis (Maiberg *et al.*, 2006; Puik, 2005).

Veel ilmnes andmete analüüsimisel, et Hea Alguse klassides kasutatakse ühe tunni vältel keskmiselt 2,25 erinevat kuulamisaegset tegevust, tavaklassides aga 1,75 kuulamisaegset tegevust. Kärtneri (2000) järgi on kuulamisaegsed tegevused seotud harjutustega, mis on ladusa lugemisoskuse kujunemise eelduseks. Olo (2005) uurimuse

tulemused näitasid Hea Alguse klasside edu tavaklasside ees lugemisoskusega seotud ülesannetes. See viitab asjaolule, et Hea Alguse klassides pööratakse juba esimestest koolipäevadest alates suurt tähelepanu funktsionaalse lugemisoskuse arendamisele.

Autor märkas vaatluse käigus, et tavaklassides kasutatakse kuulamisaegse tegevusena enamasti mängu, kus kindlad tegevused tuleb sooritada käskluse peale. Samas Hea Alguse klassides eelistati CD-lt jutu kuulamist või õpetajapoolset ettelugemist. Kui tavaklassides kasutas õpetaja mängu peamiselt lõdvestuspausina, siis Hea Alguse klassides olid tegevused seotud lugemispalaga. Uurimused (Lerikkanen, 2007; Sula, 2001) näitavad, et õpetaja poolne igapäevane ettelugemine klassis ja mäng arendavad märgatavalt kuuldust arusaamist. Et ettelugemine ja mäng treenivad erinevaid kuulamisoskusi, on õpilase arendamiseks vajalik, et õpetaja kasutab mitmekesiseid kuulamisel põhinevaid ülesandeid.

Tabelist 1 (lk 18) on näha, et Hea Alguse klassides on ühes koolitunnis keskmiselt seitse ja tavaklassides keskmiselt kuus kuulamiseelset tegevust. Arvestades, et kuulamiseelne tegevus eelneb igale kuulamisaegsele ja kuulamisjärgsele tegevusele, siis viitab see asjaolule, et kuulamistegevused vahelduvad tunnis keskmiselt iga kuue või seitsme minuti tagant. Magistritöö autori arvates on õpetajatepoolne planeeritud tegevuste rohkus tingitud 1. klassi õpilase kognitiivsest eripärast. Uurimused (Kolk *et al.*, 2005) on näidanud, et selles vanuses õpilasel on kõige vähem arenenud kuulmistähelepanu, mistõttu ta ei suuda ühele tegevusele pikalt keskenduda. Tegevuste vaheldusrikkus aitab hoida õpilase huvi ja tähelepanu õppimisel.

Tulemustest ilmneb, et kuulamisjärgsed tegevused hõlmavad ajaliselt kõige suurema osa mõlema rühma klassides. Põhjuseks võib olla asjaolu, et kõnealused ülesanded on enamasti seotud teiste osaoskustega, mistõttu on ülesannete varieerimiseks rohkem võimalusi. Kärtneri (2000) järgi suunavad kuulamisjärgsed harjutused analüüsima, arutlema ja kasutama omandatud uutes olukordades.

Sula (2001) jõudis oma töös järelduseni, et ülesande mõtestatud täitmise eelduseks on eesmärgi püstitamine. Bodunova (2001) diplomitööst selgus, et tunnis esineb olukordi, kus õpilane ei tea, mis on ülesande eesmärk. Ka käesoleva vaatluse käigus ilmnis aeg-ajalt selliseid situatsioone. Näiteks võib tuua tunni, kus uue lugemispalaga esmakordseks tutvumiseks anti juhtnõu „Loe see jutt läbi“. Ehkki õpilased küll täitsid õpetaja nõude, ei teadnud nad, millist sooritusoskust neilt sisuga seoses oodatakse. Õpilaste kuulama asumine ilma õpetajapoolse korralduseta osutab asjaolule, et algklassides õpetab põhiaineid enamasti üks õpetaja. Sellest tulenevalt on õpilastel tema tegevuse jälgimise tulemusena enam-vähem ette teada, mis ühele või teisele tegevusele järgneb.

Tegevuste eesmärgistamata jätmise põhjus võib tuleneda koolitöös esinevatest rutiinsetest tegevustest, mis korduvad tunnist tundi ning seetõttu ei pea õpetaja oluliseks (või vajalikuks) samu korraldusi pidevalt meelde tuletada. Uurimuste (nt Rafoth, 2000, viidatud Kikas, 2005 j) ja eri autorite (Lerikkanen, 2007; Talts, 2000) väitel on kuulamise puhul eesmärgi olemasolul tugev mõju sellele, mida kuulaja tekstist välja loeb ja meelde jätab. Ilma õpetaja toetava ja selgitava tegevuseta ei suuda õpilane seostada oma seniseid oskusi uutega ning teeb ülesande lihtsalt ära, ise seejuures kaasa mõtlemata.

Tabelist 1 (lk 18) on näha, et õpetajad alustavad tundi viivitustega. Hilinemise põhjuseid võib olla hulk, kuid oma kogemustele ja autoriteedile (Tuulik, 1995) tuginedes võib autor öelda, et õpilase seisukohalt võetuna tekitab tunni õigeaegne alustamine õpilases tunniks valmisoleku harjumuse ning aitab kergemini organiseerida oma tähelepanu õpetaja kuulamiseks. Olukorra parandamise võimalusena näeb autor koolides eelkella kasutamist: see annaks nii õpilasele kui ka õpetajale märku lõpetada pooleliolevad tegevused, et häälestada end peatselt algavaks tunniks.

2. *hüpotees*: oletati, et kuulamisliigid jaotuvad Hea Alguse klasside ja tavaklasside vahel erinevalt. See hüpotees ei leidnud kinnitust. Testi (χ^2) põhjal ei jaotu kuulamisliigid Hea Alguse klasside ja tavaklasside vahel erinevalt ($p > 0,05$). Uurimuse tulemused olid autori jaoks üllatavad. Metoodikast lähtuvalt on Hea Alguse klassiruumi kujundamisel ja sisustamisel mõeldud paindlikele õppimisvõimalustele, soodustades liikumist ja suhtlemist (Walsh, 2003a, 2003b). Seetõttu arvas autor, et klassi õpilasekesksed tingimused soodustavad kuulamisliikide varieerimist ülesannetes. Võib oletada, et õpetajad ei ole arvestanud, millist kuulamisliiki üks või teine ülesanne eeldab.

Ka Uusen (2000) näeb põhjusena õpetajate ebaselgust, milliste tegevuste ja õpetamisviiside abil teatud oskusi kujundada. Näiteks ilmnes ühe õpetaja tunni vaatlusel huvitav tõik. Eelnenud vaatlustundides oli tavapäraseks, et mitu teineteisele järgnevat ülesannet eeldasid tähelepanelikku kuulamist. Kõnealustes tundides aga vaheldus iga uue ülesandega ka kuulamisliik. Huvist ajendatuna vestles autor vaatluse lõppedes õpetajaga ja selgus, et ülesanded, mis tagasid kuulamisliikide varieerimise, ei olnud tingitud teadlikust planeerimisest, vaid õpetaja õpetamisstiilist. Seega võib arvata, et põhjus võib peituda õpetajate asjatundmatuses või tuleneda käsitletava teema spetsiifilisest valdkonnast, mida on suhteliselt vähe kajastatud metoodilises materjalis ning ka uuritud vähesel määral. Probleemi lahendamise võimalusena pakub Uusen (2000) välja, et tuleks koostada käsiraamat algklassiõpetajatele, mis seletaks õppekava aspekte lahti koos konkreetsete tegevusnäidetega. Autor tõdeb rõõmuga, et praeguseks on Ene Hiiepuul (2009) juba valminud 1. klassi „Aabitsa

metoodiline juhend“, milles on igaks tunniks planeeritavad tegevused koos näidetega osaoskuste kaupa lahti kirjutatud.

Uurimuse tulemused näitasid, et keskmine aeg, mille jooksul kasutatavad ülesanded eeldavad väärtustav-nautivat kuulamist, on tavaklassides 6,6 minutit ja Hea Alguse klassides 7,1 minutit. Arvestades selle kuulamisliigi funktsiooni (nautida ja loominguliselt vastata), viitab see asjaolule, et õpilasel on vaid vähesel määral võimalusi väljendada oma mõtteid ja tundeid. Autori arvates tuleb õpilastele anda võimalikult rohkesti aega oma arvamuse väljütlemiseks ja üksteise kuulamiseks. Erinevate suhtlemisolukordade kaudu õpitakse, kuidas oma mõtteid sõnadesse panna ja kuidas väljendada oma vaateid teistele. Uurimused (Lilleoja, 2001) on näidanud, et laps omandab kõige paremini selle teadmise, milleni ta on jõudnud ise. Samuti saab õpetaja kuulates teada, mida ja kuidas laps mõtleb, ning pildi sellest, kuidas laps maailma näeb (Fisher, 2005).

Autori arvates on väärtustav-nautiva kuulamise üks kindel koht tunni kokkuvõttes osas, kus õpilane saab avaldada arvamust selle kohta, kuidas tal tunnis läks, mis oli hästi ning mida peab veel harjutama. Mõtleva panev oli aga see, et sellisel kujul kokkuvõtet rakendas ainult üks õpetaja. Õpilaste poolne tagasiside tekitas vaatlejas huvi. Julgeid hinnanguid anti nii enda kui ka õpetaja tegevuste ja hoiakute kohta.

Tunnietapp, kus pööratakse tagasi tunni eesmärkide juurde ja antakse ühiselt hinnang oma tööle, on autori arvates uudne metoodiline käsitlus. Uued metoodilised suunad rõhutavad tunni kokkuvõtte olulisust õpilase eneseanalüüsi näol ja loovad eelduse õpilase iseseisvale õppimisele ja motivatsioonile (Hiiepuu & Hiisjärvi, 2005; Hiiepuu, 2009; Krull, 2000). Seega võib arvata, et uuendused ei ole jõudnud veel kinnistuda õpetajate juba kujunenud õpetamisstiilis. Samas peab autor õpilastepoolset tagasisidet äärmiselt vajalikuks tunni osaks ja seda mitmel põhjusel. Esiteks, kui õpilane õpib oma tööle hinnangut andma, kujuneb temast teadlik õppija. Teiseks, kui õpetaja hindab õpilase vastust selle järgi, mida see ütleb, mitte selle järgi, mida õpetaja ootab õpilast ütlevat, soosib õpetaja õpilase kõnelemisjulgust ning arendab ühtlasi intensiivset kuulamisoskust (Hausenberg *et al.*, 2004; Lerkkanen, 2005).

Tabelist 2 (lk 19) ilmneb, et Hea Alguse klassides rakendatakse kriitilist kuulamist pikema aja jooksul kui tavaklassides. Siin märkas autor seost kuulamisaegsete tegevuste ja kuulamisliigi vahel, sest kriitilist kuulamist arendavad ülesanded treenivad ka kuulmistaju. Näiteks täheldati vaatluse käigus, et kriitilist kuulamist nõudvad ülesanded olid enamasti planeeritud tunni esimesse poolde. Põhjusena näeb autor kuulamisliigi funktsiooni, mis nõuab oskust eristada olulist teavet ebaolulisest, sisaldades otsustamise ja analüüsivõimet. Uurimuste (Kolk *et al.*, 2005) järgi on 1. klassi õpilasel kõige nõrgemalt arenenud

kuulmistähelepanu, mistõttu on keskendunult kuulamine õpilase jaoks väsitav. Seega võib arvata, et õpetajad planeerivad suuremat keskendumist nõudvad tegevused tunni esimesse poolde, kus õpilase tähelepanu on veel ergas (Hiiepuu, 2009).

3. *hüpotees*: Imhofi (2008) uuringule tuginedes oletati, et nii Hea Alguse kui ka tavaklassides kasutatavad kuulamistegevused põhinevad peamiselt tähelepanelikul kuulamisel. Püstitatud hüpotees leidis kinnitust. Arvandmete analüüs näitas, et võrreldes teiste kuulamisliikidega, kasutatakse tähelepanelikku kuulamist ajaliselt rohkem. Domineerimise põhjuseks võib olla kuulamisliigi funktsioon, mis võimaldab mõista ja meelde jätta kuulatud teavet. Lilleoja (2001) väitel hõlmab õpetaja korralduste, juhendite, kokkuvõtete ja hinnangute kuulamine põhiosa tunnist.

Tähelepaneliku kuulamise rohkus seab õpilase keerulisse olukorda, kui tal puudub oskus keskendunult kuulata. Seetõttu soovib mitu autorit (Kärtner, 2000; Lerkkanen, 2007) kasutada õpetajatel õpilase tähelepanu koondamiseks ja ümberlülitamiseks selgeid korraldusi. Näiteks ilmnis vaatlusel, kui õpetaja oli andnud selge ja täpse töökorralduse „Kuula ja mõtle, mida siin ülesandes tuleb teha“, hakkas klass tööjuhendi esimese läbiarutamise järel tööle. Teisalt kulus olukordades, kus töökäsk olid umbmäärane (nt „Olge head ja püüdke nüüd korraldusi kuulata“), suur osa tunnist tööjuhendite mitmekordsele üleselgitamisele. Arvestades, et 1. klassis eeldab iga töövõtte tööjuhendi ühist arutamist, esimese ülesande koos läbitegemist, peab tõdema, et kuulamisoskuse puudujäägid pidurdasid oluliselt tunni tempot. Seetõttu jäi tunni lõpust aega puudu ning kodused ülesanded märgiti päevikusse kas vahetunnis või uue tunni alguses. Sellest tulenevalt peab autor oluliseks, et õpetaja alustaks juhendite kuulamise oskuse kujundamist (andes täpseid, selgeid ja lühikesi korraldusi) kohe 1. klassi esimestes tundides.

Nagu tulemustest selgub, on oodatavaks kuulamisliigiks tundides valdavalt tähelepanelik kuulamine. Seoses sellega võib arvata, et õpilasel tuleb korduvalt jätta meelde teavet või meenutada fakte. Ka Aste (2008) uurimuses jõuti samalaadsete järeldusteni. Töö autor on nõus Imhofi (2008) uurimuses toodud mõttega, et tähelepaneliku kuulamise domineerimine koolitunnis võib põhjustada olukorra, kus õpilane ei suuda enam tulla toime kuulamise ülekoormusega ning teeb spontaanse otsuse kuulamine lõpetada. Ka mitu autorit (Lerkkanen, 2007; Veenpere, 2001; Veskimeister, 1997) põhjendab seda õpilase vähesetähelepanu ja keskendumisvõimega.

Näitena sobib siia katkend vaatlusprotokollist, kus ülesanded eeldasid järjest tähelepanelikku kuulamist. Eelteadmiste väljaselgitamise ülesannetele (ehk häälestusele) järgnes tööjuhendi ühine arutelu, seejärel õpikust pildi järgi jutustamine, mille ülesandeks oli

jätkata eelmise õpilase lauset, kordamata juba väljaöeldud mõtteid. Järgmisena arutati ühiselt töövihiku tööjuhendit ja asuti täitma ülesannet, milleks tuli õpilasel kuulata kaasõpilase vastuseid, samal ajal kirjutada ning jälgida enda vastamise järjekorda. Seega, kasutades järjestikku tähelepanelikul kuulamisliigil põhinevaid ülesandeid, on tagajärjeks olukord, kus kaasa mõtleb ainult see, keda küsitakse – ülejäänud klass jääb passiivseks (Tuulik, 1995; Lerkkanen, 2007).

Teise näitena tooksin tunnid, kus lugemiku ja töövihiku asemel esitati lugemispala ja sellega kaasnevad ülesanded dataprojektori abil. Arvestades, et õpetaja andis kõik juhendid ja korraldused suuliselt ning neid ei olnud võimalik üle lugeda, tuli õpilasel kuulata õpetaja mõistmiseks väga tähelepanelikult. Autori arvates on selline lähenemisviis õppimisele õigustatud siis, kui õpetaja annab õpilastele tähelepanu pingutuse järel puhkust ülesannetega, mis ei eelda nii suurt keskendumist.

4. hüpotees: oletati, et kuulamisele ja iseseisvale tööle kulutatav aeg jaotub Hea Alguse ja tavaklasside vahel erinevalt. Püstitatud hüpotees leidis kinnitust. Tabelist 3 (lk 20) on näha, et tavaklassides kasutatakse iseseisvat tööd ajaliselt rohkem. Iseseisvaks tööks on enamasti kuulamisjärgsed kirjutamisülesanded, mis võimaldavad aega maha võtta: õppijad saavad olla omaette ja keskenduda tööle. Tabelist 3 ilmneb, et tavaklassides kulutatakse iseseisvale tööle tunduvalt enam aega kui Hea Alguse klassides. Suured lahknevused tulemustes on ühelt poolt mõjutatud vaatlusprotokolli märkimise põhimõttest ja teiselt poolt õpetaja arvamusest selle kohta, mis on iseseisev töö. Toetudes Maansoo jt (2003) iseseisva töö määratlusele, märkis autor iseseisvaks tööks tööviisi, kus õpilane tegutses iseseisvalt õppematerjaliga, ilma õpetaja vahetu osavõtuta sellest tööst. Seetõttu ei läinud arvesse olukorrad, kus ülesannet täideti ühiselt või kus töösse süvenenud õpilasi segati. Näiteks võib tuua olukorra, kus õpilase iseseisva töö ajal õpetaja kõva häälega pidevalt kordas ja täiendas poolelioleva ülesande tööjuhendit või kutsus mõnda õpilast üle klassi korrale. Tagajärjeks on see, et tähelepanu ja keskendumine on raskendatud, õpilane ei suuda kuulamise teel saadud teavet siduda juba olemasolevaga ega saa ühtlasi ülesannete lahendamisega hakkama (Imhof, 2008; Veenpere, 2001).

Tabelist 3 (lk 20) on näha, et suurem osa tunnist tuleb õpilastel kuulata. Võrreldes saadud andmeid Imhofi (2008) tulemustega, ilmneb, et käesolevas uurimuses tegelesid õpilased koolitunnis kuulamisega tavaklassis keskmiselt 39,8 minutit (45 minutist 88,9%) ja Hea Alguse klassis 42,9 minutit (45 minutist 95,4%), Imhofi uurimuses kulutati kuulamisele keskmiselt 27 minutit 45-minutilise tunnist (45 minutist 60%). Tulemuste erinevused võivad olla tingitud asjaolust, et Imhofi vaatluse aluseks olid erinevad tunnid (kehaline kasvatus,

kunstiõpetus) koolipäeva jooksul. Siinse vaatluse aluseks olid aga eesti keele tunnid, kus metoodikast lähtuvalt on 1. klassides suhteliselt samalaadne ülesehitus. Veel võivad lahknevused olla tingitud valimi suuruse ja vaadeldud tundide erinevast mahust. Imhof toob välja mõtte, et kuulamisele suunatud tegevused suurenevad klassist klassi. Seega näeb autor ühe tulemuste lahknevuse põhjusena õppimise metoodiliste käsitluste erinevaid põhimõtteid (Brotherus *et al.*, 2001).

Ka magistritöö autori jaoks on üllatav, et kuulamine moodustab tundidest ajaliselt nii suure osa: uurimistulemuste põhjal võib öelda, et enamus tunnitegevusi põhineb kuulamisel. Emakeele metoodilised käsitlused juhivad õpetajate tähelepanu osaoskuste lõimitud kujundamisele nii, et kõiki oskusi arendataks tunnis võrdselt (Kulderknup, 2004; Müürsepp, 1998). Enamasti sisaldab iga tegevus tunnis vähemalt kolme (kui mitte kõigi nelja) osaoskuse arendamist samaaegselt (Kärtner, 2000; Maiberg *et al.*, 2007). Seega võib oletada, et tunni planeerimisel ei arvesta õpetajad üksikute osaoskuste aja kulu terves tunnis. Ka Uuseni (2000) küsitlusest ilmneseid samalaadsed asjaolud. Näiteks nii kõnelemis- ja lugemisülesanded kui ka enamik kirjutamisülesandeid põhinevad kuulamisel. Järelikult peaksid õpetaja tegevusi planeerides mõtlema, kas need võimaldavad arendada tunnis kõiki osaoskusi enam-vähem võrdselt või domineerib mõni neist pidevalt, mistõttu kujunebki olukord, kus õpilasel tuleb ülesannete edukaks sooritamiseks suurem osa tunnist kuulata.

5. *hüpotees*: oletati, et kuulamisallikad jaotuvad Hea Alguse ja tavaklasside vahel erinevalt. Püstitatud hüpotees leidis kinnitust. Testi (χ^2) põhjal jaotuvad kuulamisallikad Hea Alguse klassides ja tavaklassides erinevalt ($p < 0,05$). Tabelist 4 (lk 21) on näha, et Hea Alguse klassides kulutatakse õpilase kuulamisele rohkem aega kui tavaklassides. Erinevuste põhjusena näeb autor Hea Alguse metoodika keskset põhimõtet, mis rõhutab suhtlemise olulisust (Walsh 2003a, 2003b). Näiteks märkas autor, et õpetaja huvi ja tähelepanu õpilaste vastuste, kommentaaride ja küsimuste vastu innustab õpilasi aktiivsemalt suhtlema. Järelikult võivad erinevused olla tingitud asjaolust, et Hea Alguse klassi õpetaja võimaldab vastastikuse suhtlemise käigus õpilasel rahulikult oma mõtteid koguda, sõnastada ja välja öelda. Tavaklassides on aga esindatud olukorrad, kus õpilaselt oodatakse kiiret reageerimist ning lühikesi ja konkreetseid vastuseid. Uurimused (Krull, 2000) rõhutavad, et pikema järelemõtlemissaja korral annavad õpilased pikemaid ja sisukamaid vastuseid. Kiirustamine aga takistab õpilase mõtlemise kujunemist, võimet ennast arusaadavalt väljendada ja teisi kuulata (Tuulik, 1995; Lerkkanen, 2007).

Veel ilmneseid erinevused ajas, mis kulutatakse CD-de kuulamisele. Tabelist 4 (lk 21) ilmneb, et tavaklassides heliplaate ei kuulatud. Üheks põhjuseks võib olla vajaliku tehnika

puudumine, mida pidasid takistuseks ka õpetajad Bodunova (2001) uurimuses. Hea Alguse klassides on metoodika põhimõtete edukaks rakendamiseks vajalikud õppevahendid tagatud (Walsh, 2003a). Teisalt oletab autor, et kuna CD-de kasutamine eeldab tunnitegevuste põhjalikumat planeerimist ja läbimõttlemist, siis meediavahendeid tundides iga päev ei kasutata. Ka Mägi (2008) arvates eeldab kuulamistekstide ja ülesannete koostamine põhjalikku eeltööd. Näiteks ilmnas vaatlusel, et valitud kuulamistekst oli õpilaste jaoks raskesti mõistetav ja ülesande sooritamiseks tuli teksti kuulata mitu korda. See aga tähendas, et õpetajal tuli teha planeeritud tegevustesse kiireid ümberkorraldusi ning mõnest ka ajapuudusel loobuda. Samas peab autor vajalikuks kasutada tundides heliplaatide kuulamist, sest erinäoliste ülesannete kuulamine treenib õpilase oskust mitmekülgselt kuulata.

Tulemustest selgus, et 1. klassi emakeeletundides põhinevad tegevused peamiselt õpetaja ja õpilase vahelisel suhtlemisel. Autori arvates saab tulemusi selgitada metoodiliste seisukohtadega, mille kohaselt on 1. klassis oskuste kujundamise aeg, mille kujunemiseks vajab õpilane täpset juhendamist (Hiiepuu, 2009). Mitu autorit (Hiiepuu, 2009; Kärtner, 2000; Uusen, 2002) rõhutab, et kuulamisoskuse kujundamine on 1. klassis kõige tähtsam. Uurimused on näidanud ka kuulamisoskuse olulisust teiste osaoskuste kujunemisel (Aste, 2008; Lerkkanen, 2007; Sula, 2001). Seega on oskus kuulata ja kuuldut mõista koolis üks toimetuleku põhialuseid.

Tabelist 4 (lk 21) selgub, et õpetaja-õpilase vahelisele suhtlemisele kulutatav aeg on Hea Alguse ja tavaklassides samaväärne. Võrdlusena võib siin meenutada eespool selgunud asjaolu, et peamiseks kuulamisviisiks tunnis on tähelepanelik kuulamine. Järelikult võib arvata, et kuulamisel põhinevad tunni tegevused kujutavad endast mõlemas rühmas küsitlemise ja vestluse segu: õpetaja teavet täiendavad ja viivad edasi õpilaste vastused, arvamused ja mõtted. Niisiis osutavad tulemused sellele, et õpetajad lähtuvad tunni tegevuste planeerimisel uuest metoodilistest suundadest, kus õpetajal on tunnis suunaja ja juhendaja roll ning õppimine on seotud õpilaste kogemuste, võimete, huvi ja vajadustega (Hiiepuu, 2009; Pandis, 2004; Türbsal, 2004). Seega said kinnitust sissejuhatuses esitatud oletused, et Hea Alguse metoodika lapsekesksed ideed on levinud ja kasutusel ka tavaklassides.

6. hüpotees: Imhofi (2008) uurimuse ja eri autorite (Imhof, 2008; Uusen, 2002) väitel tuleb õpilastel tunnis tegeleda peamiselt õpetaja kuulamisega. Oletati, et 45-minutilise tunnist kulutatakse õpetaja kuulamisele pool sellest ajast. Hüpotees ei leidnud kinnitust. Arvandmete analüüs näitab, et õpetaja kuulamisele kuluv aeg moodustab alla poole 45-minutilise tunnist. Võrreldes saadud andmeid Imhofi (2008) tulemustega, ilmneb, et kui Saksamaa koolides moodustab õpetaja kuulamise osakaal tunnist 53%, siis Eesti koolides on

see näitaja poole väiksem: tavaklassides 25,8% ja Hea Alguse klassides 21,3%. Ehkki Imhofi (2008) ja Uuseni (2002) arvates domineerib tundides õpetaja kõne, ei kinnita seda saadud tulemused. Nagu ülal mainitud, viitavad tulemused asjaolule, et erinevates klassisituatsioonides on õpetaja nii kõneleja kui ka kuulaja.

Kokkuvõtteks. Käesolevast uurimusest selgus, et emakeeletundides õpitakse peamiselt kuulamise vahendusel ning domineerivaks kuulamisliigiks on tähelepanelik kuulamine. Kui Imhofi (2008) uurimuses kulutati kuulamisele 45 minutist 60%, siis antud uurimusest ilmnes, et Hea Alguse klassides kulus selleks 95,4% ja tavaklassides 88,9%. Erinevuse põhjuseks võib olla asjaolu, et Imhof vaatles kogu koolipäeva, mis sisaldas erineva struktuuri ja kuulamisvajadusega tunde (seal hulgas kehaline kasvatus, kunstiõpetus). Siinse vaatluse objektideks olid aga üksnes emakeeletunnid, kus metoodikast lähtuvalt on 1. klassides suhteliselt kindel struktuur. Lahknevused võivad tuleneda ka valimi suuruse ja vaadeldud tundide erinevast mahust.

Imhofi (2008) uurimustes oli peamiseks kuulamisallikaks õpetaja, siis käesoleva uurimuse kohaselt põhineb nii Hea Alguse kui ka tavaklassides õppimine õpetaja ja õpilase vahelisel suhtlemisel. Põhjuseks võib pidada Hea Alguse metoodika ideede levimist tavaklassidesse, nt eelkõige aktiivse suhtluskeskkonna võimaldamine, õpilaste individuaalsuse arvestamine, mänguliste elementide kasutamine.

Uuritavate vähesuse tõttu ei ole käesolevas töös väljatoodud järeldusi võimalik käsitada laiaulatuslike üldistustena. Üheks töö piiranguks on see, et uurimuses osalesid ainult Lõuna-Eesti (Tartu- ja Põlvamaa) 1. klassi õpetajad ja õpilased.

Sellest lähtudes võiks töö jätkamiseks korraldada vaatluse 2. klassis, kus võiks uurida, kas Hea Alguse klassides ja tavaklassides on kuulamistegevuste ja õppimistulemuste vahel seos. Veel näeb töö autor perspektiivi viia läbi samalaadne vaatlus teises kooliastmes, et uurida, milliste kuulamistegevuste ja -liikide kaudu omandavad selles vanuses õpilased oskusi, teadmisi ja vilumusi ning kuidas jaotub aeg, mis kulutatakse eri allikate kuulamisele. Praktilisest küljest vaadatuna saavad käesolevas töös toodud mõtteid ja järeldusi kasutada õpetajad, kes soovivad kuulamisliikide varieerimise abil kuulamisega seotud tegevusi tundides mitmekesistada. Kui õpetajad arvestaksid teadlikult kuulamisliike tunniplaneerimisel, parandaks see märkimisväärselt õpilaste kuulamisoskust ja õppimisvõimet.

Tänu sõnad

Töö autor tänab eelkõige oma juhendajat Maret Olo, kelle motiveerimisoskus ja positiivne hoiak innustasid ning kelle nõuanded ja parandused olid suureks abiks. Samuti tänan Merle Plaati, kes osales uurimuses kontrollvaatlejana, aidates tagada vaatlusandmete usaldusväärsuse, ning kellel jätkus häid mõtteid, aega ja kannatust. Veel tänan Evely Leetmaad, kelle soovitusel olid abiks andmete esitamisega seotud küsimustes. Tänan ka Mihhail Juhkamit, kes nõustas andmete töötlemisel.

Kasutatud kirjandus

- Aste, K. (2008). *Kuulamisoskus 3. klassis*. Publitseerimata magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool.
- Bodunova, J. (2001). *Kuulamisoskus kui õpioskus*. Publitseerimata diplomitöö. Tartu: Tartu Ülikool.
- Brotherus, A., Hytönen, J., & Krokfors, L. (2001). *Esi- ja algõpetuse didaktika*. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Daniels, R. K., & Stafford, K. (2004). *Erivajadustega laste kaasamine*. Tartu: OÜ Tartumaa Trükikoda.
- Dumont, R. A., & Lannon, J. M. (1990). *Business Communication*. London: Scott, Foresman / Little Brown Higher Education.
- Fisher, R. (2005). *Õpetame lapsi mõtlema*. Tartu: Atlex.
- Hausenberg, A.-R., Kikerpill, T., Rõigas, M., & Türk, Ü. (2004). *Keeleoskuse mõõtmine*. Käsiraamat. Tallinn: Tea.
- Hea Alguse keskus (2007). Õpetaja töö ja hindamine. Külastatud 2. märtsil, 2010, aadressil http://www.heaalgu.ee/index.php?e_id=19&p_id=16.
- Hiiepuu, E., & Hiisjärvi, P. (2004). Tänapäeva eesti keele tund on tervik, mitte tegevuste jada. E. Eisenschmidt (Toim), *Uuriv üliõpilane uurivaks õpetajaks* (lk 55–64). Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Hiiepuu, E., & Hiisjärvi, P. (2005). *Õpetame eesti keele tundides kuulama*. Metoodiline materjal. Tallinn: Avita.
- Hiiepuu, E. (2009). *Aabitsa metoodiline juhend*. Tallinn: Avita.
- Imhof, M. (2008). What Have You Listened to in School Today. *The International Journal of Listening*, 22, 1–12. Retrieved May 01, 2009, from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=31169973&loginpage=login.asp&site=ehost-live>.
- Jundas, E., Kippak, R., Kumberg, K., & Pöder, S. (2007). *Ilus emakeel*. 2. klassi eesti keele komplekti õpetajaraamat. Tallinn: Koolibri.
- Karlep, K. (1999). *Emakeele abiõpe I*. Üldküsimumused. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Kikas, E. (2005). Õpioskused ja nende õpetamine. A. Ots (Toim), *Üldoskused. Õpilase areng ja selle soodustamine koolis* (lk 51–91). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Kikas, E. (2008). Tunnetusprotsesside areng. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 19–37). Tartu: TÜ Kirjastus.

- Kivi, L., & Sarapuu, H. (2005). Keel ja kõne. K. Henno (Toim), *Laps ja lasteaid. Lasteaiaõpetaja käsiraamat* (lk 227–255). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Kolk, A., Ennok, M., & Jaani, J. (2005). Eesti koolilaste kognitiivne võimekus algklassides. *Eesti Arst*, 5, 310–320.
- Kulderknup, E. (2004). *Õppe- ja kasvatustööst I kooliastmes*. Tallinn: Argo.
- Krall, J., Sõrmus, E., & Toomsalu, M. (1997). *Kommunikatiivse keeleõppe lühikursus*. Tallinn: AS Pakett.
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Kõve, I.-M. (1994). *Tarkus tunneb rõõmu inimlastest: [akvaariumõpe]*. Tallinn: Haridustöötajate Koolituskeskus.
- Kärtner, P. (2000). *Kuulamisoskuse arendamine*. Keeleõpetaja metoodikavihik. Tallinn: TEA.
- Leiger, P. (2001). Põhikooli õpilaste kuulamisoskusest. V. Maansoo (Toim), *ÜPUI Keeledidaktikast emakeelseksioonini 1986–2001*. Eesti pedagoogika ja kool LIII (lk 17–19). Tallinn: AS Vali Trükikoda.
- Leppik, P. (2000). *Lapse arendamine ja õpetamise probleeme koolis*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Lerkkanen, M.-K. (2007). *Lugema õppimine ja õpetamine alus- ja algõpetuses*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Lilleoja, L. (2001). Õppimisest ja õpetamisest I kooliastmes. K. Kaldma (Toim), *Õpetajale uuendatud riiklikust õppekavast*. Haridusministeeriumi õppekava (lk 27–30). Tallinn: Aura Trükk.
- Maansoo, V., & Unt, I. (2003). *Valik ülldidaktika termineid*. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Maiberg, L., Rikker, M., & Voltein, E. (2006). Kuulamine. M. Hallap (Toim), *Õppematerjal koolieelsete lasteasutuste eesti keele kui teise keele õpetajate põhi- ja täienduskoolituseks* (lk 25–34). Tartu: Atlex.
- Mägi, M. (2008). Kuulamisoskuse arendamisest õppetunnis. H.-M. Kadajas (Toim), *Eesti pedagoogika ja kool LIX*. Õpetajalt õpetajale (lk 183–189). Põltsamaa: Vali Press.
- Müürsepp, M. (1998). *Laps on hakanud lugema: tõsiasju, mõtteid ja võtteid õpetajale, kasvatajale ja lapsevanemale*. Tallinn: Argo.
- Olo, M. (2005). 3. klassi õpilaste funktsionaalne lugemisoskus: Hea Alguse ja tavaklasside võrdlus. Publitseerimata magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool.
- Paavel, H. (2005). Enesekohased oskused. A. Ots (Toim), *Üldoskused: õpilase areng ja selle soodustamine koolis* (lk 13–46). Tartu: TÜ Kirjastus.

- Padrik, M., & Hallap, M. (2008). Keel ja kõne: kuulamine ja kõnelemine, lugemine ja kirjutamine. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 276–302). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Pandis, M. (2004). Kooli valmidus ja koolivalmidus. E. Sepp (Toim), *Õppe- ja kasvatustööst I kooliastmes* (lk 7–11). Tallinn: Argo.
- Puik, T. (2005). Õpilaste lugemisoskus kui probleem. K. Kalamees (Toim), *Eesti keele ja kirjanduse õpetamisest koolis. Abiks õpetajale* (lk 31–37). Tallinn: Argo.
- Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava*. Riigi Teataja 2002. 20, 116.
- Rinvolutri, M. (1998). The teacher's voice. *English Teaching professional*, 6, 17–18.
- Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*. Harlow: Longman.
- Ruutmets, K., & Saluveer, E. (2008). Võõrkeel. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 303–320). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Schmidt-Rinehart, B. C. (1994). The effects of topic familiarity on second language listening comprehension. *The Modern Language Journal* 78, 2, 179–189.
- Sula, M. (2001). *Ettelugemine lapse arendajana*. Publitseerimata magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool.
- Talts, L. (1997). *Kasvatus põhikooli algastmes: raamat klassiõpetaja eriala üliõpilastele*. Tallinn: EKK Trükikoda.
- Talts, L. (2000). Õppimise sotsiaalne kontekst. L. Talts, & E. Hiie (Toim), *Algõpetuse aktuaalseid probleeme: teadustööde kogumik IX* (lk 9–17). Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Tuulik, M. (1995). *Emakeele õpetamise küsimusi: metoodiline materjal*. Tallinn: Haridustöötajate Koolituskeskus.
- Türbsal, L. (2004). Õpetaja roll lapsekesksuse põhimõtteid rakendades. E. Sepp (Toim), *Õppe- ja kasvatustööst I kooliastmes* (lk 23–27). Tallinn: Argo.
- Uusen, A. (2000). Riiklikust õppekavast põhikooli I astme emakeele (kirjutamise) näitel. L. Talts, & E. Hiie (Toim), *Algõpetuse aktuaalseid probleeme: teadustööde kogumik IX* (lk 35–48). Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Uusen, A. (2002). *Emakeele õpetamisest klassiõpetajale*. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Vasser, T. (2007). *Hea Alguse ja tavaklasside õpilaste loov mõtlemine*. Publitseerimata magistritöö. Tartu: Tartu Ülikooli Õpetajate Seminar.
- Veenpere, E. (2001). Kuulamisest. V. Maansoo (Toim), *Keeledidaktikast emakeeleseksioonini 1986–2001*. Eesti pedagoogika ja kool LIII (lk 12–17). Tallinn: AS Vali Trükikoda.

- Veskimeister, R. (1997). Kuulamisoskuse arendamisest. L. Paavo (Toim), *Testid võõrkeeleeõpetuses. Saksa keele ainearaamat* (lk 38–42). Tallinn: Haridusministeerium.
- Vikat, P., & Vikat, K. (2001). Õpetamine esi- ja algõpetuses. A. Brotherus, J. Hytönen, & L. Krokfors (Toim), *Esi- ja algõpetuse didaktika* (lk 108–137). Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Voltein, E. (1995). *Emakeele õpetamise meetodika*. Tartu: Tartu Õpetajate Seminar.
- Võgotski, L. (2006). Õpetamine ja areng koolieelses eas. A. Tiko (Toim), *Klassikalisi artikleid vene arengupsühholoogiast* (lk 43–48). Tallinn: Ilo.
- Walsh, K. B. (2003a). Step by Step “Hea Algu”. *Programm lastele ja peredele, I osa*. Tartu: OÜ Tartumaa Trükikoda.
- Walsh, K. B. (2003b). Step by Step “Hea Algu”. *Programm lastele ja peredele, II osa*. Tartu: OÜ Tartumaa Trükikoda.

Lisad

Lisa 1. Vaatlusleht nr 1

Tund: emakeel Vaatleja nimi: Rita Raissar Kuupäev:..... Klass:

Aeg	Kuulamise allikas	Kuulamistegevus	Kuulamine	Iseseisev töö	Kuulamise liik
0					
1	õpetaja	kuulamiseelne			
	õpetaja-õpilane	kuulamiseelne	jah		väärtustav/nautiv
2	õpetaja-õpilane	kuulamiseelne	jah		väärtustav/nautiv
	õpetaja	kuulamiseelne	jah		väärtustav/nautiv
3	õpetaja-õpilane	kuulamiseelne	jah		väärtustav/nautiv
	õpetaja-õpilane	kuulamiseelne	jah		väärtustav/nautiv
4	õpetaja-õpilane	kuulamiseelne	jah		väärtustav/nautiv
	õpetaja-õpilane	kuulamiseelne	jah		väärtustav/nautiv
5	õpetaja-õpilane	kuulamiseelne	jah		väärtustav/nautiv
	õpetaja-õpilane	kuulamiseelne	jah		väärtustav/nautiv
6	õpetaja-õpilane	kuulamiseelne	jah		väärtustav/nautiv
	õpetaja-õpilane	kuulamiseelne	jah		väärtustav/nautiv
7	õpetaja-õpilane	kuulamiseelne	jah		väärtustav/nautiv
	õpetaja	kuulamiseelne	jah		tähelepanelik
8	õpetaja	kuulamiseelne	jah		tähelepanelik
	õpetaja	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
9	cd	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
	cd	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
10	cd	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
	õpetaja-õpilane	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
11	õpetaja-õpilane	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
	õpetaja	kuulamiseelne	jah		tähelepanelik
12	õpetaja	kuulamiseelne	jah		tähelepanelik
	õpetaja-õpilane	kuulamisaegne	jah		tähelepanelik
13	õpetaja-õpilane	kuulamisaegne	jah		tähelepanelik
	õpetaja-õpilane	kuulamisaegne	jah		tähelepanelik
14	õpetaja-õpilane	kuulamisaegne	jah		tähelepanelik
	õpetaja	kuulamiseelne	jah		tähelepanelik
15	õpetaja	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
	õpetaja-õpilane	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
16	õpetaja-õpilane	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
	õpetaja-õpilane	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
17	õpetaja-õpilane	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
	õpetaja	kuulamiseelne	jah		tähelepanelik
18	õpilane	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
	õpetaja-õpilane	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
19	õpetaja-õpilane	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
	õpetaja-õpilane	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
20	õpetaja-õpilane	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
	õpetaja-õpilane	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik

Kuulamistegevused ja kuulamisliigid 1. klassis

21	õpetaja-õpilane	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
	õpetaja	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
22	õpetaja-õpilane	kuulamiseelne	jah		tähelepanelik
	õpetaja-õpilane	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
23	õpetaja	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
	õpetaja	kuulamiseelne	jah		tähelepanelik
24	õpetaja-õpilane	kuulamisaegne	jah		kriitiline
	õpetaja-õpilane	kuulamisaegne	jah		kriitiline
25	õpetaja-õpilane	kuulamisaegne	jah		kriitiline
	õpetaja-õpilane	kuulamisaegne	jah		kriitiline
26		kuulamisaegne		jah	
	õpetaja-õpilane	kuulamisaegne	jah		kriitiline
27	õpetaja-õpilane	kuulamisaegne	jah		kriitiline
	õpetaja-õpilane	kuulamisaegne	jah		kriitiline
28	õpetaja-õpilane	kuulamisaegne	jah		kriitiline
		kuulamisaegne		jah	
29	õpetaja-õpilane	kuulamisaegne	jah		kriitiline
	õpetaja-õpilane	kuulamisaegne	jah		kriitiline
30	õpetaja-õpilane	kuulamisaegne	jah		kriitiline
	õpetaja-õpilane	kuulamisaegne	jah		kriitiline
31	õpetaja-õpilane	kuulamisaegne	jah		kriitiline
	õpetaja-õpilane	kuulamisaegne	jah		kriitiline
32	õpetaja-õpilane	kuulamisaegne	jah		kriitiline
	õpetaja	kuulamisaegne	jah		kriitiline
33		kuulamisaegne		jah	
		kuulamisaegne		jah	
34	õpetaja	kuulamiseelne	jah		tähelepanelik
	õpilane	kuulamiseelne	jah		tähelepanelik
35	õpilane	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
	õpilane	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
36	õpilane	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
	õpilane	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
37	õpilane	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
	õpilane	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
38	õpilane	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
	õpilane	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
39	õpilane	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
	õpilane	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
40	õpilane	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
	õpilane	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
41	õpetaja-õpilane	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
	õpetaja-õpilane	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
42	õpetaja-õpilane	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
	õpetaja-õpilane	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
43	õpetaja-õpilane	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
	õpetaja-õpilane	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
44	õpetaja-õpilane	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
	õpetaja-õpilane	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik

Lisa 2. Vaatlusleht nr 2

Tund: emakeel Vaatleja nimi: Rita Raissar Kuupäev: Klass:.....

Aeg	Kuulamise allikas	Kuulamistegevus	Kuulamine	Iseseisev töö	Kuulamise liik
0					
	õpetaja	kuulamiseelne	jah		tähelepanelik
1	õpetaja	kuulamiseelne	jah		tähelepanelik
	õpetaja	kuulamiseelne	jah		tähelepanelik
2	õpetaja	kuulamiseelne	jah		tähelepanelik
	õpetaja	kuulamiseelne	jah		tähelepanelik
3	õpetaja	kuulamiseelne	jah		tähelepanelik
	õpetaja-õpilane	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
4	õpetaja-õpilane	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
	õpetaja-õpilane	kuulamiseelne	jah		väärtustav/nautiv
5	õpetaja-õpilane	kuulamiseelne	jah		väärtustav/nautiv
	õpetaja-õpilane	kuulamiseelne	jah		väärtustav/nautiv
6	õpetaja-õpilane	kuulamiseelne	jah		väärtustav/nautiv
	õpetaja-õpilane	kuulamiseelne	jah		väärtustav/nautiv
7	õpetaja-õpilane	kuulamiseelne	jah		väärtustav/nautiv
	õpetaja	kuulamiseelne	jah		väärtustav/nautiv
8	õpetaja	kuulamiseelne	jah		väärtustav/nautiv
	õpetaja-õpilane	kuulamisaegne	jah		kriitiline
9	õpetaja-õpilane	kuulamisaegne	jah		kriitiline
	õpetaja-õpilane	kuulamisaegne	jah		kriitiline
10	õpetaja-õpilane	kuulamiseelne	jah		tähelepanelik
	õpetaja-õpilane	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
11	õpetaja-õpilane	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
	õpetaja-õpilane	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
12	õpetaja	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
	õpetaja	kuulamiseelne	jah		kriitiline
13	õpetaja	kuulamisaegne	jah		kriitiline
	õpetaja	kuulamisaegne	jah		kriitiline
14	õpetaja-õpilane	kuulamisaegne	jah		kriitiline
	õpetaja-õpilane	kuulamisaegne	jah		kriitiline
15	õpetaja	kuulamisaegne	jah		kriitiline
	õpetaja-õpilane	kuulamisaegne	jah		kriitiline
16	õpetaja-õpilane	kuulamisaegne	jah		kriitiline
	õpetaja	kuulamisaegne	jah		kriitiline
17	õpetaja	kuulamisaegne	jah		kriitiline
	õpetaja-õpilane	kuulamisaegne	jah		kriitiline
18	õpetaja-õpilane	kuulamisaegne	jah		kriitiline
	õpetaja-õpilane	kuulamisaegne	jah		kriitiline
19	õpetaja-õpilane	kuulamisaegne	jah		kriitiline
	õpetaja-õpilane	kuulamisaegne	jah		kriitiline
20	õpetaja-õpilane	kuulamisaegne	jah		kriitiline
	õpetaja-õpilane	kuulamisaegne	jah		kriitiline
21	õpetaja	kuulamisaegne	jah		kriitiline
	õpetaja	kuulamiseelne	jah		tähelepanelik
22	õpetaja	kuulamiseelne	jah		tähelepanelik

Kuulamistegevused ja kuulamisliigid 1. klassis

	õpetaja-õpilane	kuulamiseelne	jah		tähelepanelik
23	õpetaja-õpilane	kuulamiseelne	jah		tähelepanelik
	õpetaja-õpilane	kuulamiseelne	jah		tähelepanelik
24	õpetaja-õpilane	kuulamiseelne	jah		tähelepanelik
	õpetaja-õpilane	kuulamiseelne	jah		tähelepanelik
25	õpetaja-õpilane	kuulamiseelne	jah		tähelepanelik
	õpetaja-õpilane	kuulamiseelne	jah		tähelepanelik
26	õpetaja	kuulamiseelne	jah		tähelepanelik
	õpetaja	kuulamiseelne	jah		tähelepanelik
27	õpetaja-õpilane	kuulamiseelne	jah		tähelepanelik
	õpetaja-õpilane	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
28		kuulamisjärgne			
		kuulamisjärgne			
29		kuulamisjärgne			
	õpetaja	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
30		kuulamisjärgne			
		kuulamisjärgne			
31		kuulamisjärgne			
	õpetaja	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
32	õpetaja	kuulamiseelne	jah		tähelepanelik
	õpetaja	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
33	õpetaja-õpilane	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
	õpetaja-õpilane	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
34	õpetaja	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
	õpetaja	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
35	õpetaja-õpilane	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
	õpetaja	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
36	õpetaja	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
	õpetaja	kuulamiseelne	jah		tähelepanelik
37	õpetaja	kuulamiseelne	jah		tähelepanelik
	õpetaja-õpilane	kuulamiseelne	jah		tähelepanelik
38	õpetaja-õpilane	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
	õpetaja	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
39	õpetaja	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
	õpetaja	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
40	õpetaja	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
	õpetaja	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
41	õpetaja	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
	õpetaja	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
42	õpetaja	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
	õpetaja	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
43	õpetaja	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
	õpetaja	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
44	õpetaja	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik
	õpetaja	kuulamisjärgne	jah		tähelepanelik